

EDUCAÇÃO SOB O CAPITALISMO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: CONTEXTO E CONDIÇÕES DO ENSINO E DA FORMAÇÃO EM GEOGRAFIA

Aurelane Alves Santana*

RESUMO

Compreender a natureza do trabalho docente apenas por meio da análise das técnicas e procedimentos pedagógicos e da relação professor-aluno, que se estabelece cotidianamente nas instituições públicas e privadas de ensino, não responde mais às contradições que têm permeado o exercício da docência. Mais do que isso, faz-se necessária a crítica da profissão à luz do movimento da acumulação capitalista em toda a sua trajetória de incorporação e sujeição do trabalho a níveis cada vez maiores de precarização. Diante dessa sistemática degradação das condições de trabalho resultante da reestruturação produtiva do capital, consta nesse texto considerações acerca da educação sob o capitalismo e da precarização do trabalho docente, que impedem a constituição e a reprodução de projetos educacionais que visem a formação de sujeitos críticos e reflexivos, constituindo o contexto e as condições do ensino e da formação em Geografia.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Docência. Trabalho. Capital.

1 INTRODUÇÃO

Compreender a natureza do trabalho docente apenas por meio da análise das técnicas e procedimentos pedagógicos e da relação professor-aluno, que se estabelece cotidianamente nas instituições públicas e privadas de ensino, não responde mais às contradições que tem permeado o exercício da docência. Mais do que isso, faz-se necessária a crítica da profissão à luz do movimento da acumulação capitalista em toda a sua trajetória de incorporação e sujeição do trabalho a níveis cada vez maiores de precarização.

* Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe, FAPITEC/SE. Email: aurelanesantana@gmail.com

Ao se analisar o cenário frágil do sistema educacional, não se pode ignorar a tendência desenfreada da formação voltada para a constituição de sujeitos “[...] flexíveis, competitivos e adaptáveis às diversas mudanças introduzidas no contexto da organização produtiva em que se insere” (FRANÇA, 2008, p. 21). O círculo vicioso que se estabelece na reprodução do trabalho docente, obriga-nos a refletir sobre as contradições presentes no ensino, principalmente na maneira como a profissão professor vêm se caracterizando socialmente na atualidade.

Para além da proeminente desarticulação da categoria, do diminuto apoio do sindicato, da compartimentalização das funções educacionais e da dicotomização do pensar e do fazer, as más condições de trabalho impedem que os egressos dos cursos de licenciaturas se insiram no mercado de trabalho em sua área de formação e de se realizarem enquanto professores reflexivos e críticos dentro do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas.

Diante da sistemática degradação das condições de trabalho resultante da reestruturação produtiva do capital, consta nesse texto considerações acerca da educação sob o capitalismo e da precarização do trabalho docente, que impedem a constituição e reprodução de projetos educacionais que visem à formação de sujeitos críticos e reflexivos.

2 CRÍTICA À EDUCAÇÃO SOB O CAPITALISMO

As discussões de Lefebvre (1973) nos leva à crítica do papel da escola no contexto da lógica da reprodução capitalista. Em suas explanações, tanto a escola quanto a universidade aparecem como lugares de saber que sobrepujam sua real funcionalidade educativa e instrutiva, preparando apenas sujeitos proletários, dirigentes, tecnocratas e gestores para o capital.

Quando o ensino se apresenta eminentemente técnico, a sua finalidade maior confunde-se com a necessidade do mercado e com a manutenção de determinadas classes sociais sobre outras. Nessa perspectiva, a função técnica da transmissão dos conhecimentos passa a ser utilizada como garantia a determinadas camadas da sociedade, principalmente àquelas de maior valor aquisitivo, de acesso aos benefícios do poder, conferidos pelo sucesso escolar.

A simbologia que a escola passa a obter socialmente baseia-se, portanto, em sistemas de representações meramente violentas, distanciando-se do que deveria ser seu objetivo primeiro: formar sujeitos sociais críticos, sobretudo críticos ao sistema do capital. Vesentini (2004), abordando o ensino de geografia no contexto da educação no Brasil, atenta para a

necessidade de se promover uma educação igualitária, sem distinções de classes sociais e muito menos privilegiando a elite. Esse autor acredita que o maior desafio da educação seria o rompimento com o tecnicismo fordista, defendendo, assim, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem através da corrente teórica construtivista, ou seja, incitando o pensamento autônomo nas pessoas, o enfrentamento de novos desafios e a criação de novas respostas que evitem a repetição de velhas fórmulas.

Os processos educativos em voga na sociedade, em geral contraditórios, rebatem e fragmentam toda a estrutura social. Conforme Rodrigues:

de um lado, cumprem bem sua função de formar consciências, preparar lideranças, difundir valores e, principalmente, preparar homens e mulheres ao mercado de trabalho. Por outro, atropelam as ideologias e impedem a plena atuação da liberdade (RODRIGUES, 1988, p. 54).

Vesentini (2004) afirma que a seleção social feita pela/na escola se mascara na ilusória liberdade de criar, ousar e inovar que ela proporciona. Essa realidade aparente da educação é condição *sine qua non* para a reprodução ampliada do capital e torna-se aceitável socialmente na medida em que a educação escolar alcança a todos por meio do ensino fundamental obrigatório e de um ensino médio que tem a sua legitimidade marcada pelos interesses do sistema capitalista de produção.

As contradições inerentes ao sistema educacional acabam por refletir, diretamente, nas ações do trabalho docente. Na contemporaneidade, faz-se mister a necessidade de práticas educativas que promovam e defendam a construção do conhecimento dos alunos, ajudando-os a “encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (UNESCO, 2000, n. p.)

Com um sistema de ensino que contribui para a perpetuação e legitimação de uma sociedade desigual, divida em classes, a escola tomou para si o papel de privilegiar as elites e os padrões sociais dessa classe. Quanto aos sujeitos das classes populares, a escola limita-se em reproduzir a sua condição de inferioridade na sociedade, essencialmente a de proletário, explorado e precarizado pelo capital.

De maneira geral, vê-se que existe uma desigualdade de oportunidades entre as crianças de classe média/alta e das populares, sendo estas últimas marginalizadas no processo escolar, uma vez que sua bagagem não é aquela esperada e exigida pela educação formal (AZEVEDO; BUENO, 2015, p. 376).

Quando subjugado à lógica capitalista predominante na educação escolar, também o ensino de geografia consiste na reprodução da materialização das desigualdades, da estratificação e da hierarquização social, pois acaba por

habituar os alunos a uma ordem de sala de aula que é a reprodução da ordem geral imperante na sociedade. A Geografia que se ensina reitera sobre os alunos e professores nos termos de uma ordem em que o poder é exercício individual (do professor, na sala de aula; do patrão, na empresa; do governo, no Estado) e a obediência a ele é um exercício do coletivo das pessoas (os alunos, na sala de aula; os trabalhadores, na empresa; o povo, na sociedade). A Geografia que se ensina, sob o modelo do arranjo espacial da sala, que é o mesmo arranjo hierarquizador do plano geral da sociedade e do Estado, reproduz e reitera, sobre o povo, sobre a sociedade - enfim, a ordem política vigente, a ordem do poder imperante (MOREIRA, 1987, p. 31).

Na análise do discurso institucionalizado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), observa-se que o objetivo precípua da educação nacional pleiteia-se no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho. No Brasil, tais designações caem por terra na medida em que se veem salas de aula constituídas de interesses múltiplos e fins sociais distintos, com estrutura e finalidade socialmente heterogêneas.

Mais do que o entendimento dos valores, métodos, didáticas e organização, a compreensão da função social da escola permite a visualização do cenário construído a partir da hegemonia capitalista: formação para o trabalho. Isso se intensifica, principalmente, através da ampliação do mercado competitivo que, cada vez mais, exige o contínuo aperfeiçoamento profissional e técnico dos trabalhadores. Essa formação e qualificação para o trabalho, todavia, trata-se de um discurso contraditório que não consegue justificar e muito menos eliminar os altos índices de desemprego e subempregos no país.

Nesse sentido, Mészáros (2005, p. 73), em seu livro “A educação para além do capital”, atenta para a necessidade de se superar a lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seu alicerce. Acrescenta, ainda, que a educação, enquanto liberdade, é a ferramenta de maior poder contra a alienação e o discurso hegemônico da pseudoconcreticidade caracterizada pela *práxis* fetichizada – para ele, “educação não é um negócio, é criação; educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”.

Para Cavalcanti (1998, p. 135), transformar o ensino de geografia numa perspectiva de construção de conhecimentos na escola envolve mudanças na educação, para as quais

é preciso que professores e alunos não a exerça [a educação] inconscientemente, apegando-se demasiadamente à tradição e/ou à moda,

mas façam-na conscientemente, porque na vida social é imprescindível exercê-la em alguma medida, ainda que recusando suas formas cristalizadas e estereotipadas.

Já no entendimento de Callai (2001, p. 135), também analisando o ensino de geografia no contexto da educação nacional, para a superação dos problemas que rodam a educação brasileira, é necessário o desenvolvimento de

uma educação que desenvolva o raciocínio lógico, a criticidade, a instrumentalização para usar coerentemente o conhecimento, a capacidade de pensar e especialmente de poder construir o pensamento com autoria própria.

A existência de práticas educacionais que permitem aos professores e alunos trabalharem mudanças para a construção de uma sociedade mais justa torna-se essencial para liberação de homens e mulheres da vida alienada, isto é, da dominação de determinadas classes sobre outras: uma educação que transforme o trabalhador em um agente político, que pensa, age, e usa a palavra como arma para transformar a realidade (MÉSZÁROS, 2005, p. 131); isto é, uma educação da discussão social, política, econômica e cultural, que possibilite aos sujeitos sociais o saber-pensar crítico sobre o espaço e as relações que nele estabelecem.

3 CONTRADIÇÕES E CONFLITOS NO TRABALHO DOCENTE

Quando se analisa, na contemporaneidade, a formação docente nas licenciaturas, as questões relacionadas às condições de trabalho dos professores devem ser consideradas como precípuas, uma vez que o problema da precarização do trabalho docente ultrapassa as questões empregatícias, atingindo também o funcionamento do ensino nas escolas.

Em um cenário de contradições sociais e de fragilidade do sistema educacional nacional, Passos (2004) assinala a importância de se oferecer à sociedade subsídios que ajudem a compreender o contexto sócio histórico, cultural e institucional no qual se insere a ação pedagógica, pois é no conjunto das relações sociais, em sua *práxis*, que a educação se desenvolve e se mantém.

Para Pereira (1999), são vários os fatores que prejudicam a formação dos professores e a sua inserção no mercado de trabalho. Dentre as mais relevantes, ele aponta o desestímulo dos jovens na escolha do magistério como profissão devido às más condições de trabalho, salários baixos e jornada de trabalho excessiva. Além disso, torna-se crescente o movimento de outros profissionais com qualificação que nada tem a ver com a pedagógica assumindo os cargos de docente.

Em face da exploração do trabalho pelo capital, o trabalho do professor não se aparta e muito menos está imune ao processo de precarização que tem atingido o mundo do trabalho. Tal decadência resulta, sobretudo, da flexibilização e da desregulamentação das leis de trabalho advindas da reestruturação produtiva do capital em resposta a sua crise da década de 1970. De acordo com Alves (2012, p. 44), a precarização do trabalho possui duas dimensões, quais são:

(1) a *precarização do homem-que-trabalha*, que diz respeito à precarização do ser genérico do homem por conta das novas condições salariais de exploração/espoliação da força de trabalho. Nesse caso, a precarização do homem-que-trabalha ocorre no plano da subjetividade humana, reverberando-se em desequilíbrios metabólicos das individualidades pessoais de classe que conduzem, no limite, no caso de singularidades pessoais, às situações de adoecimentos; (2) e a *precarização salarial*, que diz respeito, por um lado, à precarização das condições salariais propriamente ditas (contrato, remuneração e jornada de trabalho) e, por outro lado, à precarização das condições de trabalho por conta das mudanças na organização da produção com a implantação do novo arcabouço tecnológico informacional e novo método de gestão de matriz flexível que contribui para a intensificação das rotinas de trabalho e reforça o controle e envolvimento do trabalho vivo no processo produtivo do capital. A precarização salarial diz respeito à morfologia social do trabalho flexível e suas consequências na força de trabalho como trabalho vivo.

Partindo-se dessa perspectiva, da precarização do homem-que-trabalha e da precarização salarial, e sabendo-se que o sistema capitalista se desenvolve de maneira contraditória, o que vem sendo considerado, principalmente no processo de precarização do trabalho, é a garantia do crescimento da economia através da diminuição no número de postos fixos e assegurados de trabalho. Dentro dessa lógica de flexibilidade laboral, Harvey (1992, p. 144) assevera que a atual tendência “[...] do mercado é reduzir o número de trabalhadores centrais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins”.

Sobre isso, Pochmann (1999, p. 56) afirma que os principais rebatimentos desse processo seriam o crescimento das desigualdades sociais e da precarização do trabalho. Segundo o referido autor, há um movimento em direção à diminuição da estabilidade dos empregos e o surgimento de novas formas de trabalho e de remuneração que mascaram a principal finalidade do capital: “maior diferenciação no rendimento dos ocupados e a ampliação da pobreza, implicando um processo de exclusão muito mais do que de integração social” (idem).

Quando se discute a precarização do trabalho docente, não se pode ignorar os padrões de organização das escolas, pois como esta instituição encontra-se inserida nos

ditames da sociedade capitalista, os currículos e os processos avaliativos são determinados pelos interesses do Estado e do mercado. Ademais, são

tomadas, muitas vezes, como algo natural e indispensável no processo de trabalho. [...]. O trabalho pedagógico, quando reestruturado, dá uma nova organização à escola e tais transformações sem as adequações necessárias parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Um dos grandes problemas é que, frequentemente, não é o professor que define o direcionamento de seu próprio trabalho, tendo que cumprir e executar um currículo prescrito, que, no geral, destoa dos interesses da classe trabalhadora e leva à perda da autonomia do professor na sala de aula, como salienta Oliveira (2004, p. 1134):

As análises que apontam nessa direção trazem como principal elemento a ameaça ou perda efetiva de autonomia vivida pelos professores [...]. A padronização de tais procedimentos se justifica pela necessária expansão da escolarização, o que tende a uma massificação do ensino.

Apenas com a execução de um currículo pré-estabelecido de forma produtiva para o capital, o professor passa a não ter consciência sobre o significado de seu trabalho, pois se dissocia do processo de idealização dos resultados. Nesse sentido, considerando o trabalho docente e o processo de organização curricular na disciplina de geografia nesse contexto de imposição de currículos oficiais prescritivos, Aguiar (2012, p. 805) corrobora com o entendimento de que o docente “realiza, ou melhor, executa um currículo cujo caráter ideológico e político é desconhecido por ele próprio enquanto professor”.

Corroborando também com esse entendimento, Libâneo (2011, p. 65) complementa:

se o professor perde o significado do trabalho, tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional.

Quando a reflexão, a etapa pensante do ensino-aprendizagem, é secundária ou posta de lado, abre-se espaço para a utilização do potencial produtivo do professor na execução de tarefas que destoam da sua real função. Concomitantemente, tira-se do docente o direito de organizar o seu próprio trabalho de modo a não priorizar em sua *práxis* pedagógica atividades basilares como a leitura, o estudo e o momento reflexivo. Longe disso, e contraditoriamente do que na essência é a profissão professor, há uma indução efetiva aos interesses do capital:

[...] atender o maior número possível de alunos e salas de aula no tempo de seu trabalho remunerado pelo contratante - Estado -, reproduzindo o discurso

da classe dominante e naturalizando a organização social contraditória na qual estamos inseridos (ibidem).

Nas escolas, sobretudo as públicas, Oliveira (2004, p. 1132) salienta que os professores acabam por estender as suas atividades para além da docência, desempenhando, muitas vezes, as funções de assistente social, psicólogo, agente público enfermeiro, etc., o que contribui para um “sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade profissional, e da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”.

Outro fator que agrava a precarização do trabalho docente, destacado por esse autor, são as estratégias de gestão que apelam ao comunitarismo e voluntariado sob o lema da educação para todos. Para Oliveira (2004), essas estratégias nada mais são do que a transfiguração da retirada de autonomia dos professores, tanto no que se refere à concepção do seu trabalho quanto na organização do mesmo.

O que se percebe, portanto, é o desenvolvimento de um complexo de contradições que subordina, cada vez mais, a educação aos mandos e desmandos do capital e que obriga os professores a reproduzirem currículos que visam somente a formação de sujeitos para a exploração do capital e que negligenciam o pensamento crítico e reflexivo dos alunos e a formação para a vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento dos contratos temporários, o arrocho salarial, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, etc., contribuem diretamente na exploração e, ao mesmo tempo, na desvalorização da profissão professor, tornando o quadro de instabilidade e precariedade do trabalho no magistério cada vez mais intenso e as questões relacionadas ao salário e/ou aos direitos trabalhistas as mais incisivas nos processos de lutas e manifestações desses profissionais.

Em meio às profundas crises do sistema capitalista, o mundo do trabalho fica submerso em relações extremamente frágeis. Vive-se um momento de relativa diminuição dos postos de trabalho e de disseminação do discurso da não qualificação como justificativa para o desemprego crescente. Nessa corrida por qualificação, a melhoria do ensino é sucumbida pela necessidade de se garantir a empregabilidade, o que se sobrepõe às questões de melhoria do trabalho em si.

As determinações mercadológicas são difundidas de tal modo na sociedade, que os subsídios para a competição entre os alunos tornam-se comum. Isso ocorre para que a criança,

desde os primeiros anos de vida, seja moldada e direcionada pela lógica e pelos princípios do sistema do capital. “Se o mercado exige empresas competitivas, a sociedade também exige cidadãos competentes” (NEVES, 1997, p. 57).

Além disso, a precarização do trabalho docente acaba por refletir na desvalorização das ciências, atingindo, sobremaneira, as universidades em sua etapa primeira de acesso: o vestibular. A maioria dos cursos de licenciatura fica relegada às camadas mais pobres da população, sendo as vagas dos cursos de maior concorrência destinadas aos “mais preparados”, isto é, aqueles que têm as melhores condições socioeconômicas (PEREIRA, 1999).

Ademais, se evidencia de maneira insofismável nas transformações do mundo do trabalho docente, a contratação de professores temporários para a supressão de demandas emergenciais, pois os encargos sociais são menores do que os dos trabalhadores efetivos, como apontou estudo sobre perfil e condições de trabalho de professores de geografia e história do ensino médio público (TAVARAYAMA, 2008). Um fator importante que vem sendo cada vez mais frequente na contratação do trabalho temporário é o estabelecimento de contratos e/ou realização de seleções que, muitas vezes, não exigem a formação necessária para se lecionar, possibilitando a inserção de leigos no magistério do sistema público de ensino.

Na Bahia, a contratação via REDA (Regime Especial de Direito Administrativo), que tem por característica a multicontratação e a terceirização dos serviços educacionais, e o PST (Prestador de Serviço Temporário) que não oferece qualquer seguridade ou direito ao trabalhador, além dos atrasos ou do não pagamento de salários, geralmente baixos, são exemplos desses contratos emergenciais.

Desse modo, torna-se evidente que na medida em que o sistema do capital (re)afirma a sua hegemonia, a exploração do trabalho se dá de forma progressiva e atinge todas as esferas da sociedade, não eximindo de seu perverso modelo de (re)produção a profissão professor, cujo trabalho tem se distanciado dos preceitos dignos para e pela vida.

Diante do exposto, há de se considerar que tanto a situação atual quanto a busca da melhoria da qualidade do ensino e da formação em Geografia em todos os níveis de educação escolar, incluindo a licenciatura, só se materializam pelo e no trabalho docente nas condições dadas pelo contexto sócio-histórico. Contudo, se este determina o trabalho docente, também é por ele determinado à medida que seus sujeitos, através da reflexão e da apropriação de conhecimento crítico produzido acerca do seu próprio trabalho, de sua função social e de seus objetos de ensino - os conhecimentos e saberes geográficos - procuram instaurar outra práxis

voltada para a compreensão e a superação das contradições sociais próprias do capitalismo, para o que o conhecimento crítico em Geografia e no seu ensino pode contribuir de forma decisiva.

EDUCATION UNDER CAPITALISM AND PRECARIZATION OF TEACHING WORK: CONTEXT AND CONDITIONS OF GEOGRAPHY EDUCATION

ABSTRACT

Understanding the nature of teaching work only through the analysis of pedagogical techniques and procedures and the teacher-student relationship, which is established daily in public and private educational institutions, no longer responds to the contradictions that have permeated the practice of teaching. More than that, it is necessary to criticize the profession in the light of the movement of capitalist accumulation throughout its path of incorporation and subjection of labor to ever greater levels of precariousness. Faced with this systematic degradation of working conditions that results from the productive restructuring of capital, this text includes considerations about education under capitalism and the precariousness of teaching work, which prevent the constitution and reproduction of educational projects that aim the formation of critical and reflective people, constituting the context and conditions of teaching and training in Geography at all levels of school education.

Keywords: Teaching-learning. Teaching. Work. Capital.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho docente e precarização do homem-que-trabalha**. Boitempo Editorial, 2012. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2012/11/16/trabalho-docente-e-precariozacao-do-homem-que-trabalha>>. Acesso em: 18/11/2013.

AGUIAR, Marcio Miguel de. Uma análise do trabalho docente frente o processo de organização curricular na disciplina de geografia. In: MOURA, Jeani D. Paschoal (coord.). **A construção da identidade do professor pesquisador sob o enfoque interdisciplinar: uma contribuição para a pesquisa em ensino de Geografia**. Projeto de pesquisa CNPq. Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia. Universidade Estadual de Londrina. 2012.

AZEVEDO, José Roberto Nunes de; BUENO, Diana da Cruz Fagundes. Entre a teoria e a prática: os professores nas escolas públicas paulistas e seus desafios no século XXI. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista – Educação Ambiental**, v. 11, n. 04, p. 370-383, 2015.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino da Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2 ed. Porto Alegre: AGB, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998.

FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. **O ensino superior e a reestruturação produtiva do mundo do trabalho: o impacto da precarização nas relações de trabalho dos docentes no ensino superior em Uberlândia – MG**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LEFEBVRE, Henri. **A re-produção das relações de produção**. Porto: Escorpião, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso (para a crítica da geografia que se ensina)**. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1987.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Brasil Ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Docência no Ensino superior: exigências e carências. In: ALBUQUERQUE, L. B. **Culturas, currículos e identidades**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 109-125, dez. 1999.

POCHMANN, Márcio. **O Trabalho em Fogo Cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1988.

TAVARAYAMA, Rodrigo. **Professores de geografia e história do Ensino Médio público: perfil e condições de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP, 2008.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas no ensino de Geografia no Brasil. In: _____ (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Recebido em 23/06/2017.

Aceito em 07/02/18.