

A EVENTUALIDADE NO MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO A RESPEITO DA PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Guilherme Sousa Borges
José Humberto Rodrigues dos Anjos

Resumo: Este trabalho reflete sobre a característica de eventualidade que vem sendo atribuída ao trabalho docente, a partir de uma contextualização teórica a respeito da precarização da profissão de professor. Parte-se do pressuposto de que o exercício da docência vem sendo tratado como simples oportunidade de complementação de renda por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, uma vez que as Políticas Públicas educacionais em vigor, direcionadas à lógica do mercado de trabalho, não oferecem condições satisfatórias à concretização do conceito de profissional da educação, situação que, aliada à precariedade das condições do ensino público, acaba diminuindo o interesse pela dedicação exclusiva ao trabalho docente. Por isso, faz-se necessário debater a respeito da precarização da profissão de professor, considerando os contextos teórico e prático observados no exercício da docência atualmente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Precarização do trabalho. Políticas Públicas.

Introdução

O presente texto tem como objetivo refletir sobre a característica de eventualidade que vem sendo atribuída ao trabalho docente, a partir de uma análise teórica a respeito da precarização da profissão de professor.

Para a finalidade deste estudo, entende-se como eventual o exercício esporádico do trabalho docente, sem fixação jurídica permanente com o tomador de serviço, assemelhando-se ao conceito de professor substituto.

Nos termos do entendimento de Nascimento (apud DELGADO, 2013, p. 288), o trabalho eventual é aquele que “embora exercitado continuamente e em caráter profissional, o é para destinatários que variam no tempo, de tal modo que se torna impossível a fixação jurídica do trabalhador em relação a qualquer um deles.”. Nesse sentido, são características do trabalho eventual: a) a descontinuidade da prestação do trabalho, entendida como a não permanência em uma organização com ânimo definitivo; b) a não fixação jurídica a uma única fonte de trabalho, com pluralidade variável de tomadores de serviço; e c) a curta duração do trabalho prestado (a exemplo do professor substituto no serviço público).

O estudo se mostra relevante, uma vez que as estruturas de controle socioeconômico têm investido na criação de políticas públicas educacionais orientadas para atender à dinâmica



de mercado, que privilegia a competência produtiva em detrimento da formação emancipadora¹ de educadores, situação que, aliada à precariedade das condições estruturais e ideológicas do ensino público brasileiro, acaba contribuindo para a diminuição da demanda de novos profissionais pela dedicação exclusiva ao magistério. Há, pois, uma necessidade de se debater a identidade profissional do professor, considerando os aspectos teórico e prático do exercício da docência e, ainda, as políticas públicas educacionais em vigor.

A partir de um estudo qualitativo calcado em uma revisão bibliográfica para situar os autores que têm focado essa preocupação a respeito da desvalorização profissional do professor, como, Dias e Lopes (2003), Martins (2004), Brasil (2005), Lima (2010), Vaz e Favaro (2010) e Saviani (2011 e 2015), que tratam da precariedade do trabalho docente a partir da análise das condições físicas, psicológicas e financeiras ofertadas aos professores pelas políticas públicas educacionais em vigor, apresentando, ainda, discussões sobre a relação entre educação e trabalho; foi estabelecida como categoria de análise a precarização do trabalho docente, no que diz respeito à relação observada entre a descaracterização profissional do magistério e o crescimento da docência eventual, situação em que muitos profissionais assumem o exercício do magistério como um “bico”, com o objetivo de complementar sua renda *per capita*.

A construção deste estudo parte de uma análise da produção teórica a respeito da precarização do trabalho docente; em seguida, reflete-se a respeito da relação destes estudos com a característica de eventualidade observada no exercício da docência. Nas considerações finais, são debatidos os desafios e expectativas encontrados na valorização do trabalho docente como uma condição necessária para o desenvolvimento da identidade profissional do professor e, conseqüentemente, para o aumento da qualidade de ensino.

Importante ressaltar que as considerações aqui apresentadas não se colocam como verdades, mas como uma contribuição para as reflexões a respeito da precarização do trabalho docente, bem como da eventualidade da profissão de professor nos dias de hoje.

¹ [...] a verdadeira educação é a transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior, tendo neste ideal a abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre. (MARTINS, 2004, p. 63).



A descaracterização do trabalho docente

Ao tratar da identidade profissional do professor, é necessário ingressar em um tema há muito debatido no âmbito da própria construção do conhecimento e do desenvolvimento da humanidade: a relação entre trabalho e educação. Com efeito, embora as origens desta relação, segundo Saviani (2015), coincidam com a própria existência humana, ainda hoje não há consenso a respeito do papel da educação no exercício do trabalho.

De fato, ao se analisar o desenvolvimento histórico da educação, é possível perceber que o processo educativo guarda estreita relação com o trabalho. Nos primórdios da humanidade, o próprio exercício do trabalho era tido como prática educativa, uma vez que o homem precisava aprender a reconfigurar o meio natural às suas necessidades de sobrevivência.

Com o advento da sociedade de classes, situação em que uma pequena parcela da população domina a propriedade e os meios de produção, surge também um novo modelo educacional, que por conseguinte era mais afastado do trabalho:

Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a. (SAVIANI, 2015, p. 02).

Nesse ponto, observa-se a dicotomia entre a “educação ociosa”, relacionada ao intelecto, e a “educação produtiva”, relacionada ao trabalho. Assim, mesmo com o desenvolvimento dos meios de produção, crescimento das estruturas de comando socioeconômico e idealização da escola universal, a diferença entre a educação para as classes dominantes e a educação para as classes dominadas se mantém, sendo a primeira voltada ao intelecto (como manter o domínio das classes inferiores), e a segunda voltada ao trabalho (como desenvolver a produção).

Na sociedade moderna, as estruturas de controle socioeconômico investem na escolarização universal, o que aparentemente vai ao encontro de um ideal dominante.



Entretanto, a educação fornecida às classes menos favorecidas não tem a capacidade de emancipação do ser humano, agindo praticamente como uma camuflagem da realidade concreta de submissão das massas populares à um sistema de controle produtivo do mercado. Saviani (2015) bem elucida essa situação ao discorrer acerca da “contradição da escola”:

[...] na sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material. Bacon afirmava: “*saber é poder*”. É meio de produção. A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas “em doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar a produção. É difícil fixar limite, daí porque a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la. (SAVIANI, 2015, p. 09).

No mesmo sentido, ainda, Vaz e Favaro (2010), ressaltam que:

A oferta educacional vai se universalizando, mas de forma ambígua, pois ao mesmo tempo em que o ensino escolar é direito de todos, também se determina a desqualificação deste saber, não oportunizando a apropriação do conhecimento científico para todos. Segundo Saviani (1994), a tendência dominante desta sociedade é a de considerar a educação não como apropriação da ciência, mas sim como marco decisivo para o desenvolvimento econômico. Ela deixa de ser pensada no âmbito intelectual, de formação humana, de caráter improdutivo, para um caráter de qualificação da mão-de-obra como força de trabalho. Por isso, a educação se torna funcional e de interesse ao sistema capitalista. É uma educação voltada às necessidades de formação para o trabalho. (VAZ e FAVARO, 2010, p. 506).

Entre essa dualidade do processo educativo para os ricos e para os pobres, muito se tem discutido a respeito do papel da educação no âmbito do trabalho: se apenas para potencializar o trabalho (educação produtiva); se apenas para desenvolver o intelecto (educação ociosa); ou se para articular a educação teórica à formação profissional, a partir do desenvolvimento da práxis². E onde estaria inserida a identidade profissional do professor neste meio?

² A práxis compreende a dimensão autocriativa do homem manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade. [...] É a intencionalidade da práxis que permite ao homem a universalidade de sua produção, pela qual amplia infinitamente suas condições de existência promovendo, cada vez mais, o “recoo das barreiras naturais”. (MARTINS, 2004, p. 57-59).



Ora, assumindo o trabalho como o centro da humanização ou desumanização do homem (MARTINS, 2004), a concepção de trabalho da qual o professor se apropria, a forma como ele enxerga e se enxerga no exercício do magistério, está necessariamente vinculada à sua compreensão acerca do papel da educação no âmbito do trabalho.

Isso porque, se o professor entende o trabalho como um simples meio para se alcançar o enriquecimento individual, sua compreensão será a de que a educação deve ser voltada para potencializar o trabalho, bem como para a educação das competências, subordinando o espaço educacional à lógica do mercado de trabalho. Essa concepção distancia a educação do trabalho humanizador, uma vez que o processo educativo é utilizado como simples ferramenta produtiva, não criativa. Ainda neste sentido Marx (apud LIMA, 2010, p. 36) afirma que “o trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser consciente, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de existência”.

Em direção oposta caminhará o professor que entende o trabalho como uma ação material, consciente e objetiva, capaz de transformar concretamente a realidade natural ou social, cuja compreensão será a de que a educação deve ser direcionada ao desenvolvimento da práxis educativa, afastada da lógica desumanizadora do mercado de trabalho. Essa concepção aproxima a educação do trabalho humanizador, uma vez que assume o próprio trabalho como princípio educativo.

De fato, é a partir da compreensão de que o exercício do magistério é atividade criativa e transformadora que o professor passa a ter condições de se estabelecer de acordo com a concepção marxista de homem, ou seja, um ser que trabalha e é consciente, social, universal e livre (MARTINS, 2004).

Neste sentido, diversos autores apresentam opiniões sobre a descaracterização profissional do professor, considerando as influências exercidas pelas estruturas de controle socioeconômico, pelas políticas públicas educacionais, e, principalmente, pelas condições estruturais e ideológicas precárias do ensino público brasileiro.

Vaz e Favaro (2010) apontam a adoção de teorias pedagógicas e psicológicas influenciadas por uma noção de competência como ponto fundamental na desvalorização do professor, que se torna refém de um sistema progressivamente alienante e pautado na meritocracia. Por sua vez, Dias e Lopes (2003) afirmam que as políticas públicas educacionais



possuem um caráter de controle da profissão docente, com fortes influências tecnicistas e um sobrecarregamento de conteúdos no professor.

Para Duarte (apud VAZ e FAVARO, 2010), a desconstrução da identidade profissional do professor é ainda agravada pelo surgimento de uma forte corrente teórica defensora do conhecimento tácito, que se sobrepõe ao conhecimento escolar, teórico e científico. De acordo com tais estudos, ao professor bastaria a reflexão da prática em sua atuação, não sendo necessária a formação no âmbito acadêmico. Assim:

[...] a conclusão de que estes pressupostos epistemológicos e pedagógicos levam à desvalorização, não somente do saber científico, teórico, mas também do saber escolar e do trabalho docente. Segundo Duarte (2003), a descaracterização do professor se deve em grande parte à desqualificação no campo de sua formação acadêmica, pois ele não é visto mais como agente de transmissão do saber escolar. (VAZ e FAVARO, 2010, p. 516).

Neste sentido, Saviani (2011) acentua que as precárias condições do exercício do magistério (aqui inseridas tanto as condições físicas como psicológicas e financeiras) constituem uma evidência lógica da desvalorização da identidade profissional do professor. Ressalta ainda que se as condições de trabalho são precárias, não haverá qualquer estímulo para a dedicação exclusiva à atividade educadora, uma vez que:

[...] constata-se que a desvalorização do professor não está ligada apenas a falta de recursos financeiros. Ela é produto da própria dinâmica das relações sociais capitalistas. [...] Constata-se em meio aos professores, em muitas situações, um sentimento de desvalorização e descrença quanto à importância de seu trabalho no processo pedagógico, quando sabemos que é da maior relevância e significância no processo de ensino-aprendizagem. É inconcebível não considerar nesse trabalho a importância da apropriação de novos conhecimentos e de uma nova postura diante da realidade histórico-cultural de seus alunos. Não é o que ocorre na sociedade capitalista, que aliena o trabalho do professor, descaracterizando sua função educativa. (VAZ e FAVARO, 2010, p. 519).

É de ver-se, portanto, que a descaracterização da identidade profissional do professor decorre da junção de diversos fatores negativos que esvaziam o trabalho docente, fazendo com que o professor em tempo integral não se enxergue como um profissional, uma vez não vislumbrar um sentido ontológico no exercício de seu trabalho.



A disseminação do professor eventual no ensino público

As influências negativas que permeiam o exercício do magistério contribuem para a desvalorização do professor. Com efeito, a docência nos dias de hoje não é vislumbrada como profissão, chegando ao ponto de ser comum a afirmação de que “qualquer um pode ser professor”, ou mesmo da não exigência de uma boa qualificação para a condução do trabalho docente. Divulga-se, inclusive, a ideia de que a função do professor é simplesmente transmitir o conteúdo exigido pela lógica de mercado, não havendo necessidade de bons salários ou mesmo de estrutura física satisfatória para a execução desses serviços.

Ao mesmo tempo em que se esvazia o trabalho docente, as políticas públicas educacionais, contraditoriamente, passam a atribuir cada vez mais “tarefas” aos professores, como afirmam Vaz e Favaro (2010, p. 512):

As responsabilidades que hoje são atribuídas ao professor ultrapassam o âmbito pedagógico, indo além do ensinar. Ele enfrenta questões político-sociais, tendo que se envolver em questões familiares, lidar com a drogadição, a violência e outros problemas que permeiam o espaço escolar. Deixa assim de ser um profissional cujo objetivo é ensinar, esvaziando-se de sua real função e perdendo-se em meio a situações que ultrapassam suas possibilidades de atuação. As próprias políticas públicas educacionais apostam no protagonismo individual do professor, para solucionar problemas escolares.

O que se observa é um terror ideológico conduzido pelas estruturas de controle socioeconômico em que se investe no esvaziamento do trabalho docente, na desvalorização de sua profissão a partir do relaxamento dos critérios legais para o exercício do magistério; implantação de sistemas avaliativos baseados na estrutura curricular obrigatória; sucateamento da estrutura física de trabalho; e criação de sistemas meritocráticos de promoção. Com isso, o próprio profissional passa a aceitar sua condição, pois compreende que o aumento de sua qualidade financeira de vida depende do merecimento e de sua competência produtiva.

De acordo com Brasil (2005), isso constitui um processo inerente ao modelo capitalista de mercado:

Ao longo do tempo, o trabalho capitalista revela sua desqualificação, visto que, progressivamente, os trabalhadores, ao se alienarem, perdem a autonomia e o controle sobre seu processo de trabalho, a satisfação e o interesse por ele, desqualificando, ao mesmo tempo, trabalho e trabalhador. (BRASIL, 2005, p. 16).



Logo, passa-se a investir no protagonismo do professor disseminando a ideia de que para alcançar o sucesso profissional, é necessário ir além das competências da sala de aula, acumulando funções ao ponto de não restar sequer um minuto para a reflexão, pois a meritocracia capitalista se baseia na lógica de mercado, e não na atividade criativa e transformadora:

Isso contribuiu para que se instalasse o mal-estar docente ou *teacher burnout*, definido como “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, devido à mudança social acelerada”. [...] Isso gera nos professores o desejo de abandonar a profissão, o que pode se manifestar por meio de mecanismos de evasão, como o distanciamento psicológico dos problemas do cotidiano, ou mesmo o abandono real e definitivo da profissão. (VAZ e FAVARO, 2010, p. 517-518).

Diante disso, não é de se espantar o fato de os professores exercerem seu ofício como uma simples atividade mecânica, voltada unicamente à garantia de sua subsistência, não vislumbrando qualquer significação pessoal no trabalho.

Face essa desvalorização, os professores acabam buscando em outras profissões sua identidade profissional, adotando o exercício do magistério como um “bico” cuja única serventia é a complementação de renda. Isso é facilmente observado no Ensino Superior, como nos cursos de Bacharelado em Direito, que são ministrados, em sua maioria, por advogados, promotores de justiça, procuradores, juízes, delegados; dificilmente por professores com capacitação pedagógica.

O professor eventual também vem se tornando comum na Educação Básica, em virtude das próprias políticas públicas em vigor, que incentivam esse comportamento ao permitir o ingresso de professores temporários (substitutos ou visitantes) no exercício da docência, a despeito da determinação constitucional de ingresso no serviço público por meio de concurso público – artigo 37, II, da CF/88.

De fato, o esvaziamento do trabalho do professor impede a compreensão de que a atuação no magistério requer saberes e práticas singulares. Independentemente da área de conhecimento abordada, é inegável que a didática de ensino constitui uma ciência própria, que deve ser estudada por todo e qualquer docente. São os conhecimentos referentes às teorias e



práticas pedagógicas que oferecem condições para reflexão e qualificação dos professores e, conseqüentemente, contribuem para o aumento da qualidade de ensino.

Ademais, o Estado, embasado nas intermitentes crises financeiras oriundas do desenvolvimento descontrolado do capital, imputa aos professores que se dedicam exclusivamente ao ensino as condições precárias da estrutura educacional pública, divulgando os custos “excessivos” da manutenção de um quadro efetivo de docentes nas Instituições de Ensino.

Por estas razões, dissemina-se a ideia de que a docência deve ser exercida por “especialistas” na respectiva área de conhecimento, e não por professores que possuem “apenas” o conhecimento pedagógico, ineficazes na lógica de mercado e dispendiosos para a Administração Pública.

Isso é visível, por exemplo, na recente reforma do Ensino Médio perpetrada pelo Governo de momento, que alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96) por meio da Medida Provisória 746/2016 – já convertida na Lei 13.415/2017. Dentre as modificações implementadas, está a inclusão no rol de profissionais da educação básica de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional [...]” (artigo 61, IV, da Lei 9.394/96).

Ou seja, é cada vez menor a preocupação com os aspectos pedagógicos da prática docente, sendo privilegiado o conhecimento “técnico-profissional” em detrimento de qualquer saber pedagógico.

Considerações Finais

Por todo o exposto, é possível observar que a desvalorização e o esvaziamento da docência, perpetrados pelas classes sociais dominantes, pelas políticas públicas educacionais e pela própria opinião pública, têm levado o professor a abandonar o magistério enquanto profissão integral, distanciando-se da práxis educativa e se aliando, mesmo que de forma alienada, à dinâmica produtiva do mercado de trabalho desenvolvida pelo sistema de controle do capital.

Com efeito, o distanciamento entre a educação e o trabalho humanizador, originado quando do surgimento da propriedade privada, parece ter alcançado seu zênite, na medida em



que nem mesmo os profissionais dispostos na linha de frente do campo educacional conseguem vislumbrar o potencial emancipador do trabalho.

Como alcançar o elemento qualitativo da educação – aqui compreendido como uma formação que associe a teoria à prática para construir cidadãos críticos, politizados, autônomos e conscientes de si e do mundo ao seu redor, tanto no aspecto científico quanto no aspecto sócio/histórico/cultural –, se os próprios professores são levados a afastar a concepção de trabalho como princípio educativo?

Trata-se de uma situação delicada, que passa pela análise de praticamente toda a produção acadêmica a respeito da educação. Todavia, levando-se em conta que a valorização do trabalho docente é um ponto fundamental para o resgate da identidade profissional do professor, é possível indicar um provável caminho a ser perseguido, qual seja o investimento em políticas públicas eficazes que possibilitem o desenvolvimento qualitativo do magistério, a partir do dispêndio de recursos em cursos de formação de qualidade, realizados no âmbito da universidade e com uma base teórica sólida; estrutura física condizente com a prática educacional; salários condizentes com as atividades desenvolvidas; tudo com o objetivo de tornar a profissão de professor atraente para a sociedade.

Entretanto, é importante reconhecer que a simples valorização estrutural do trabalho docente não é o bastante. A não ser que se estabeleça a concepção de práxis educativa neste processo de valorização, os professores continuarão influenciados pela campanha ideológica alienante das estruturas de controle socioeconômico.

Portanto, resgatar “o valor do trabalho deste profissional é fundamental para assegurar uma formação humana emancipadora.” (VAZ e FAVARO, 2010, p. 504). Por isso, o resgate da identidade profissional do professor, fazendo-o reconhecer o trabalho como princípio educativo e capaz de transformar a sociedade, é o principal desafio da educação. Só assim será possível dar efetividade às propostas de valorização do trabalho docente.

De fato, o ponto de partida para o desenvolvimento educacional é o desvelamento da realidade concreta de dominação ideológica financiada pelo sistema de controle sociometabólico³ do capital.

³ MESZÁROS, I. (trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa). **Para além do capital** – rumo a uma teoria da transição. [livro eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2011.



Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Ministério da Educação e do Desporto. D. O. U. de 23/12/1996, p. 27833.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. DF: Ministério da Educação. D. O. U. de 17/02/2017, p. 1.

BRASIL, M. N.. A pedagogia do capitalismo e seus componentes. In: MASCARENHAS, A. C. B. (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista – reprodução e contraposição**. Goiânia: UCG, 2005.

DELGADO, M. G. **Curso de Direito do Trabalho**. 12ª Ed. São Paulo: LTr, 2013.

DIAS, R. E; LOPES, A. C.. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

LIMA, L. L. O. **As muitas faces do trabalho que se realiza na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010, 262 f.. In: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1070>. Acesso em 02/08/2015.

MARTINS, L. M.. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao feiticismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MESZÁROS, I. (trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa). **Para além do capital – rumo a uma teoria da transição**. [livro eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. In: **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1 jan/jun 2011, p. 07-19.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. In: http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/demerval_saviani.pdf. Acesso em 02/08/2015. p. 01-15.

VAZ, J. D'arc; FAVARO, N. A. L. G. Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista. In: **Travessias**, v. 4, n. 1 2010, p. 504-525.

Dos autores

¹ **Docente Assistente da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior. Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí.**

e-mail: guilherme@fimes.edu.br.

¹ **Docente Assistente da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba e-mail: josehumberto@fimes.edu.br.**

