

PROFESSOR, INTERLOCUTOR DO FUTURO?

REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE PROJETO NA PROFISSÃO DOCENTE

Cristiana Carneiro

Universidade Federal Do Rio De Janeiro (UFRJ), cristianacarneiro13@gmail.com

Sandra Korman Dib

Pontfícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro (PUC/RJ), korman@puc-rio.br

RESUMO: O presente artigo discute projeto de vida como ponto fundamental para o exercício consciente da experiência docente. A concepção de futuro implicada na perspectiva da trajetória profissional ganha destaque em relação à profissão docente já que professores não estão apenas implicados em sua própria trajetória, mas são agentes mediadores da trajetória de outros. Discute as mudanças no mundo do trabalho e sua implicação para a experiência docente. Apresenta o conceito de projeto como colonização do futuro. Por fim, o texto apresenta perspectivas possíveis para o delineamento de ações comprometidas com a participação e a transformação social a partir da reflexão da trajetória de vida.

Palavras-chave: Docência; Futuro; Projeto de vida.

TEACHER, INTERLOCUTOR OF THE FUTURE?

REFLECTIONS ABOUT THE CONCEPTION OF PROJECT IN THE TEACHING PROFESSION

ABSTRACT: This article discusses life project as critical to the conscious exercise of teaching experience. The concept of involved in the perspective of future professional career is highlighted in relation to the teaching profession as teachers are not only involved in their own history, but they are mediators of the trajectory of others. Discusses changes in the world of work and its implication for the teaching experience. Introduces the concept of design as colonization of the future. Finally, the text presents possible perspectives for outlining actions committed to participation and social transformation from the reflection of the life trajectory.

Keywords: Teaching; Future; Life project.

1. Introdução

Dentre os diferentes impasses que se colocam à educação como caminho de mudanças estruturais, a questão da docência, vinculada à ideia de estruturação de um projeto profissional, é destacada como algo basilar, especialmente pelo que repercute em cadeia na possibilidade de visões de futuro de crianças, jovens e adultos.

Este artigo chama atenção para a importância do projeto profissional dos professores que, embora não constituam um grupo homogêneo, se veem impactados pela crise sem precedentes que assola o sistema educacional como um todo nas últimas décadas. Esse fenômeno é entendido como uma das reverberações dos processos de macrotransformações contemporâneas, como a vertiginosa reordenação do processo de automação em nível global e a supressão de conquistas sociais, concorrendo para o estabelecimento de uma estrutura produtiva que implica uma política de reestruturação das carreiras profissionais. Essa reestruturação é vastamente retratada por cenários sociais de crescente flexibilização das relações laborais e de precarização e vulnerabilidade nas formas de vinculação, na qual o signo do provisório altera os fluxos de permanência e continuidade não apenas dos sujeitos, como também das instituições.

A reflexão sobre esses impactos e seus desdobramentos se mostra necessária, uma vez que esses processos vêm alterando a maneira como os professores interpretam a realidade, as temporalidades próprias que orientam as suas escolhas, posturas e perspectivas de realizações, assim como a valorização e o reconhecimento externos atribuídos ao trabalho docente. Diante de movimentos descontínuos ou com reduzida previsão de continuidade, muitas vezes, o exercício da docência se transforma em fragmentados percursos biográficos, alterando as possibilidades de construção de si e o equilíbrio de estados emocionais e físicos dos

professores.

2. Professores e trajetória profissional

A preocupação com o projeto de futuro dos professores segue uma tendência mais ampla de estudos e pesquisas em diferentes países que, desde os anos 1980, verificam um crescente comprometimento da saúde do professor, correlacionado diretamente à organização e às relações atuais de trabalho. Em diferentes enfoques, a produção de saber nessa área aponta para temas gerais, como: perdas salariais e expressiva mudança no padrão de vida dos docentes; e condições de trabalho precarizadas em meio ao risco do desemprego e consequente exclusão social. Temas específicos também são destacados como fontes de abalos à saúde física e emocional dos docentes: excesso de atividades, jornada de trabalho, relacionamento conflituoso e pressão de alunos, pais, chefias e colegas (OLIVEIRA & BICALHO, 2008; GENTILI, 2006; SUÁREZ, 2005, FRIGOTTO, 2001, 2003; CODO, 1999). A essas problemáticas se somam uma progressiva ausência de reconhecimento por meio de diferentes discursos sociais (alunos, pais, instituições de ensino, políticas públicas e mídia). O agravamento dessa situação vem mobilizando entidades de classes que alertam para as consequências do impacto do adoecimento dos professores na educação (SINPRO-RIO, 2009), a ideia central é que quando os professores adoecem, o mesmo ocorre com a educação.

A emergência do tema projeto de vida para os professores se justifica, primeiramente, porque o estudo das condições de construção de visões de futuro de diferentes grupos sociais e categorias profissionais permite que se avalie as próprias circunstâncias e recursos de intervenção no mundo desses sujeitos. Por meio da convivência direta com profissionais de

educação ou pelas pesquisas e estudos sobre as suas condições de desenvolvimento, trabalho e saúde, é possível apreender o comprometimento ou a ausência de uma visão de futuro profissional, que consubstancie a perspectiva de um projeto de vida para eles. No lugar disso, um rápido levantamento das demandas médicas, psicológicas, psiquiátricas e ambulatoriais, por parte dos professores, ao longo dos últimos anos, sugere haver sofrimento entre eles. E vale notar que esse sofrimento é ampliado sempre que confrontados “com situações para as quais não vislumbram caminhos, alternativas, conexões e acolhimento” (MONTEIRO, 2008, p. 3).

Além do entendimento do projeto profissional para o docente como “outra via” frente ao adoecimento, essa prática se justifica em função de o professor ser o profissional mais vinculado a qualquer ideia de construção de futuro dos sujeitos no contemporâneo. Muito além de prover recursos e ferramentas para o desenvolvimento e inserção profissional dos alunos, o comprometimento do professor é com relação ao ato de educar, que, para Porto-Gonçalves (2006), necessariamente,

implica a ideia de futuro, de um futuro qualquer que seja. Como educar se não se tem uma paisagem imaginária onde se haveria de viver, um horizonte de vida que pudéssemos construir? Educar é projetar esse futuro, essa paisagem a partir do aqui e de agora. Implica, assim, recuperar nosso poder de inventar mundos de vida, de construir futuros. Enfim, implica reinventar nossa vontade de querer poder construir o mundo – uma re-ololução (p. 1).

Potencializar nos sujeitos o desejo de construir a si mesmos, de interferir e transformar o seu entorno como parte de um “re-revolucionário” projeto de vida profissional, nos dias atuais, requer dos professores o

envolvimento com diferentes níveis e percepções de barreiras e impedimentos. Para Teixeira & Gomes (2005) e Korman Dib (2007), que investigaram jovens universitários envolvidos com decisões, à medida que aumenta o nível de dificuldades percebidas, a capacidade de decisão dos sujeitos é reduzida. Assim, diante da imprevisibilidade e da falta de garantias quanto ao futuro, a construção de um projeto para a vida profissional torna-se potencialmente ansiogênica. E, diferente disso, à medida que os sujeitos percebem que o seu projeto encontra o apoio e ancoragem nas redes sociais de pertencimento, notadamente nas instituições de ensino, materializadas na figura de diferentes professores, a capacidade de experimentar, decidir e desejar uma trajetória profissional é aumentada (KORMAN DIB, 2007, p. 219).

Ora, se tanto a percepção das barreiras, do senso de competência profissional, até a constituição de valores e critérios para fazer escolhas, leituras da realidade, comportamentos exploratórios e o estabelecimento de visões críticas do mundo são influenciados pelas interações com os diferentes professores ao longo da sua formação, torna-se ainda mais grave constatar que esse profissional não apenas está adoecendo, como também perdendo a capacidade de ter visões projetivas sobre o mundo que gostaria de habitar e de ajudar a construir. Nessa medida, poderia ser afirmado que, quando o professor adoce, é o próprio futuro que se encontra ameaçado.

É importante, neste momento, pontuar que esse conjunto de reflexões tem origem na problematização crítica de que o projeto profissional – dos professores, assim como de qualquer sujeito – possa manter-se orientado por imperativos de racionalização, antecipação e adaptação em face das incertezas e imprevisibilidades do contemporâneo. Também se deve enfatizar que, diante de um futuro que parece nebuloso e que reflete a

imprecisão do próprio presente, o projeto profissional para os professores não deva ser entendido como exercício de antecipação racional ou previsão ingênua de acontecimentos, dissociados das condições sociais, políticas e históricas que o engendram.

Diferente disso, aventa-se outra possibilidade, a do projeto como um operador mais efetivo para o delineamento das questões referentes ao trabalho dos professores. Essa alternativa passa pela apreensão do projeto como prática subjetivante que busca, pelo estabelecimento de diálogos do sujeito com diversas instâncias da sua vida, fornecer instrumentos para que ele construa ou atualize o sentido para sua trajetória profissional (KORMAN DIB, 2007).

3. Especialidades do projeto para professores

O termo *projeto* como é hoje reconhecido surgiu em meados do século XX e sofreu atualizações ao longo de sua história. A função de significar *intenção, objetivo, planejamento e programa* fundou-se modernamente em uma época em que a ideia de projeto tentava corresponder às preocupações e expectativas do *tempo técnico*. O projeto se oferecia então como recurso não apenas para reorganizar o passado, mas também para antecipar racionalmente o futuro. Podemos contemporaneamente também compreender o conceito de projeto como relacionado à questão temporal. Neste caso, o compreendemos como um dos códigos culturais para se entender como se estruturam as relações dos sujeitos com o tempo, tanto no terreno do operacional, quanto no do existencial, seguindo uma leitura de Boutinet (2002). Para o autor, no caso da dimensão operacional, o projeto figura como *um imperativo racionalizante* para assegurar as intenções de antecipação e ação quanto ao futuro. Na esfera existencial, tem a finalidade de levar o sujeito a se questionar sobre o *sentido* de suas trajetórias individuais e as coletivas.

Para Boutinet (*idem*), a função “antecipatória” tem, em linhas gerais, a intenção de colocar o sujeito na posição privilegiada de apreender e controlar diferentes dimensões do presente fugidio, assim como de explorar o futuro para prever, controlar e ordenar os seus movimentos. A função antecipatória do projeto é também observada por Giddens (2002) e ela se manifesta no esforço projetivo dos indivíduos, fundamentado na relação que estabelecem com a instância temporal, de *colonização do futuro*, traduzido no deslocamento do tempo futuro para o presente. Tal movimento implica a antecipação cognitiva do que poderá ser o futuro, na medida em que determinadas circunstâncias se verifiquem. Tais circunstâncias, embora ancoradas “externamente”, apresentam-se, sobretudo, como fruto de escolhas e decisões tomadas, assim como de ações empreendidas no “aqui e agora” em que se vive, tanto no plano pessoal quanto no social. Ter um plano para o futuro implica, nesse caso, que o indivíduo tenha a sensação de que possa controlar os cursos de ação e, assim, realizar o que pretende.

Sob essa perspectiva o futuro é percebido como um espaço de possibilidades construído no presente. Sobre este espaço a realidade parece se instalar em movimentos intencionais na busca da realização dos objetivos e propósitos. A ação de planejar dessa forma passa a significar invadir ou colonizar o futuro, com o esforço de clarificar e prever o desenrolar dos acontecimentos, das relações e dos recursos. Para Giddens, Beck & Lash (1997), um planejamento estratégico da vida permitiria a simulação de possibilidades e riscos (críticos) que os sujeitos enfrentarão posteriormente, em decorrência de determinada decisão tomada no presente. A capacidade de apropriação e representação do futuro a ser planejado passa então a depender da adoção de “uma abordagem reflexiva sobre as coisas e os acontecimentos do mundo e sobre assuntos da nossa intimidade”, entendendo-se a reflexividade, como o fazem

Giddens (1991) e Beck (2000), como a capacidade de os indivíduos e os grupos aplicarem o conhecimento sobre si próprios e o mundo exterior de uma forma crítica a eles próprios e às circunstâncias que os rodeiam.

Retomando a questão da profissão docente e as problemáticas referentes ao mundo do trabalho descritas anteriormente, nossa reflexão vai no sentido da possibilidade dos professores pensarem sua vida projetivamente já que, em linhas gerais, constrangimentos e reduções quanto à autonomia, autoestima e capacidade de realização dos docentes se destacam como pontos insistentes no contemporâneo. Para caminhar no sentido de *colonização do futuro* (GIDDENS, 2002) faz-se necessária a adoção de novos pontos referenciais que atribuam um significado não-convencional para o projeto de vida dos professores enquanto forma de ação no mundo.

O conceito de ação enquanto “simbolização crítica do sujeito”, que é adotado por Castro (2001), oferece elementos para ampliar e renovar o entendimento da atuação docente que se pretende aqui. Tal noção se dá em consonância com as possibilidades de interferência na realidade em que se insere, inspiradas nas teorias de Max Weber, Hannah Arendt e Anthony Giddens para a investigação da dimensão social da ação. Dentro dessa tradição, Castro (2001) sugere que, na ação social, é fundamental que haja um sentido subjetivo referencial, “que é garantido pela relação que o agente estabelece entre seu agir e o outro, ou os outros sujeitos humanos, presentes ou ausentes” (p. 31). Dessa forma, o projeto profissional dos professores, como uma ação no mundo, possui uma dimensão coletiva e uma prerrogativa relacional que a situam e a enredam em “processos mais amplos que a antecedem” e nos quais se encontra “inexoravelmente subsumida” (WEBER, 1969 *apud* CASTRO, 2001, p. 31).

Observa-se, assim, que “o sentido” do

agir não é predeterminado, mas sim, processual e contingente. Todos são iguais na capacidade de agir. As circunstâncias em que se dá essa ação, mais do que os atributos individuais do sujeito agente, determinam o sentido que se atribuir a esse “agir”. Dessa forma, o projeto profissional para os professores não deve se orientar unicamente por referências topológicas quanto ao delineamento de suas trajetórias, como algo independente das circunstâncias de sua efetivação, mas, sim, deve ser reconhecido como uma ação influenciada por um agir coletivo e por ele determinada, e que por sua vez é responsável pelo desencadeamento de novas interações humanas.

4. Professor, vida em projeto e projetando vidas?

A questão do projeto de vida, como já apontada, não apenas envolve o professor como agente de sua trajetória profissional, mas como formador de trajetórias outras, mais especificamente do corpo discente para o qual sua ação se dirige. A ideia de formação pressupõe necessariamente outra, a de incompletude. Formamos porque há ainda algo a se fazer e dizer. Neste sentido o professor, saiba ele ou não, estará as voltas com um outro ao qual supõe que sua ação possa acrescentar. Se tomar como ponto de partida a possibilidade de completude, ministrar conteúdos será suficiente já que no plano objetivo de metas pretende-se cumprir uma ementa. Mas se compreender formação como algo maior, terá que se haver com a relação que enlaça seres humanos em um projeto mais amplo. Sob este ângulo a psicologia social nos ajuda ao mostrar que qualquer concepção relacional pode ser entendida sob sua dimensão política.

Assim, cada professor quando sobe em seu tablado, ou simplesmente situa-se na frente da turma para ser ouvido, talvez esqueça que ocupa em termos micropolíticos seu palanque

particular. Será ouvido e visto não só como mediador de conhecimento, mas como pessoa, com seu jeito de ser e falar, seus gostos, suas concepções de mundo.

Desta forma, o professor é inevitavelmente produtor de cultura, reproduzindo o instituído ou modificando-o. Todavia podemos questionar se os professores estão tendo ciência da centralidade do seu papel na civilização, já que justamente o mais facilmente percebido é uma marginalização deste lugar. Seja através de uma perspectiva mais ampla, como a questão do emprego já discutida, seja através da própria relação cotidiana com os alunos, onde o barulho frequente parece denotar um desinteresse crescente em ouvir o que tem a falar (LEBRUN, 2008). Assim, trazer ao debate a participação do professor no projeto de vida de seu aluno é retomar à importância do aspecto político do seu agir:

O que pretendo com minha ação pedagógica? Que tipo de homem e de sociedade eu quero formar? Em que tipo de sociedade eu quero viver? Que tipo de profissional e de homem eu quero ser? Com estas questões –avessas à neutralidade- abrimos espaço para recolocarmos a dimensão relacional- portanto, psicológica – em termos políticos e não mais referida a uma esfera de abstração (...) (CATHARINO, 2001, p. 47).

A possibilidade de reinstaurar o debate sobre o futuro com os professores e seu lugar de agência nele, abre perspectivas outras, enfatizando a docência como escolha de vida e não apenas como “quebra galho”. Esta leitura possível se faz essencial quando se acredita que educar é ser capaz de sustentar o desejo do outro através de seu desejo. Ora, como pode um professor desencantado, desacreditado, desvalorizando o seu fazer ser capaz de sustentar o desejo de seu aluno? Por onde anda

o desejo dos professores em relação ao seu fazer? Pensar a vida sob uma ótica projetiva articulada ao presente é relançar o alcance transformador de ações cotidianas. Num mundo onde o global e o parecer ganham destaque, o ser, as pequenas percepções e o visível no *só depois* parecem absolutamente secundários. Precisamos hoje VER resultados, mensurar desempenhos, enfim, encontrar índices objetivos e seguros que nos indiquem sucesso nas ações. Portanto ações não circunscritas ao agora, a este mês, a este ano, são difícilísimas de serem acreditadas. Carneiro (2002) nos mostra como jovens buscam na previsibilidade situada logo a diante, mais imediata, uma saída para a incerteza quanto ao futuro.

Assistimos de forma contundente em nossa época uma transformação significativa nas relações entre tempo e espaço como eixos de significação para a existência. Jameson (1991) nos fala que a predominância do eixo espacial na produção de sentido não seria necessariamente um foco de alienação para os sujeitos hoje. Essa forma prevalentemente espacial repousaria mais sobre o eixo horizontal, sincrônico, o sujeito no agora, do que compreendido diacronicamente, o sujeito se “vendo” num *continuum* temporal. Todavia a instantaneidade dessa forma de produção de sentido, ao desconsiderar o trajeto, pode corroborar para amnésias que diminuiriam nossa capacidade de exercício reflexivo sobre a própria história, já que teríamos menos acesso a ela, numa diminuição de nossa capacidade de lembrança. Produções de sentido que considerem o trajeto, de outra forma, favoreceriam novos olhares e interpretações para as trajetórias de vida.

De outro modo Virilio (1993), concordando em muitos aspectos com Jameson, subscreve uma crítica menos plástica, mais radical da alienação que poderia estar sendo favorecida pela nova vivência de tempo. Ele vai nos mostrar que a forma de produzir sentidos mais espacializada se relaciona com a rapidez

tecnológica e imagética e que tem uma consequência fundamental: a velocidade ao aproximar distâncias as torna imperceptíveis. Essa imediatez, a velocidade que “apaga” a distância tempo-espço, estaria obnubilando “a nossa capacidade de compreender e avaliar o instante presente” (VIRILIO,1993, p. 67). Pensar projetivamente é, então, relançar a importância do futuro como eixo de diálogo com o presente.

5. Projeto de docência como ação no mundo

A proposta de um projeto profissional para os professores como possibilidade de correlacionar formas de pensar a docência alinhada às perspectivas de participação e transformação social aproxima-se das ações de análise que promovam:

a) o levantamento do conjunto de seus conhecimentos, experiências, competências e do que pretenda complementar, atualizar e desenvolver;

b) a interpretação dos contextos (econômico, social, produtivo, cultural) onde se insere, buscando o entendimento histórico dos processos de produção do mal-estar no trabalho, a desnaturalização dos acontecimentos e a apreensão do jogo de forças que delineiam a realidade;

c) a investigação e atualização das suas redes sociais de pertencimento e de interinfluência, nas quais se encontram envolvidos, como possibilidade de restaurar a interlocução e a dimensão coletiva do trabalho, rompendo com o isolamento da sala de aula;

d) a reflexão sobre os diferentes *atravessamentos* para a realização do projeto profissional, tais como: (i) *racionalidade biomédica* (quando o biopoder ambiciona medicalizar a existência); (ii) *individualismo* (com a clausura da privatização dos eventos cotidianos em que sucesso e fracasso são da

responsabilidade dos sujeitos, assim como o consequente “estresse profissional”), (iii) *mercado* (quando mobilizado pelos processos de competição onde os valores da empresa devem ser assimilados como valores do próprio sujeito); (iv) *mídia* (ao polarizar as questões entre professores, alunos e escola, pasteurizam as condições de se verificar de onde emergem os conflitos entre estes atores);

e) a projeção de etapas de um projeto profissional como ferramenta de mediação e reflexão que organiza e confere uma maior compreensão sobre as ações presentes e cotidianas.

A proposta do projeto profissional, como forma de interlocução dos professores com o futuro, se apresenta aqui não apenas como prática de resignificação da docência, como também, como já foi pontuado, como uma “outra via” frente à condição de adoecimento e desistência, uma vez aliada ao incremento das possibilidades de ação no mundo, que passa necessariamente pela restauração da dimensão coletiva do trabalho. E tal dimensão deve ser buscada, uma vez que uma generalizada situação de desconexão, descontinuidade e desterritorialização – com a consequente ausência de vínculos e de qualquer tipo de visão compartilhada entre os sujeitos –, se instala no ambiente escolar, que por sua vez adota como “cartilha” de conduta as modernas técnicas de gerenciamento e de performance individual. Dessa forma, a necessidade de uma “reengenharia” também se aplica aos sujeitos da escola que agora carregam, como observa Marrach (2000), “no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas do mercado e de técnicas de gerenciamento” (p. 52).

Essas questões vêm afetando não apenas o modo como os professores constroem

significados a respeito de si próprios e do trabalho, mas também a forma como se relacionam com o futuro e as possibilidades que vislumbram de se implicar e exercerem algum controle subjetivo sobre ele e planejarem cursos de ação para construí-lo. Entretanto, é importante lembrar que tais cursos não se dão de maneira isolada ou independente de suas circunstâncias. O grande aumento dos estudos sobre o processo de saúde e equilíbrio dos docentes chama atenção para as relações entre a atividade profissional e o surgimento de diferentes modalidades de adoecimento, mas ainda não dão conta de ações que resultem efetivamente em mudanças nas condições e relações de trabalho dos docentes.

É também sobre essa possibilidade que a ideia de projeto profissional é aqui pensada. O projeto adquire algum sentido enquanto forma de construção, interlocução e representação de desejos de realização dos sujeitos num processo que os leva a reexaminarem suas possibilidades, limitações e sua própria posição diante da vida, quando adotam como ponto de partida a construção de visões compartilhadas (KORMAN DIB, 2007). Nesse caso, ao invés de privilegiar a racionalização do tempo ou a adequação a um real que é dado, a atividade de planejar passa a privilegiar a reflexão sobre o sentido da trajetória profissional para aquele sujeito que a realiza, especialmente para a realidade que atinge e transforma.

6. Referências

- BECK, U. **The brave new world of work**. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BOUTINET, J. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CARNEIRO, C. **Tempo e destino no contemporâneo**: uma leitura do sujeito através da adolescência. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2002.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001.
- CATHARINO, T. Psicologia na Educação: contribuições da análise institucional. In: MACIEL, I. M. (org.). **Psicologia e Educação**: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p. 35-54.
- CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília, CNTE-UnB, 1999.
- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, C. (org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENTILI, P. EDUCAÇÃO, (Verbetes). In: SADER, E.; JINKINGS, I (orgs). *Latinoamericana*: Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe. LPP/Boitempo, pp. 440-449, 2006.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997.
- JAMESON, F. **Pós-Modernismo**, a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática,

1991.

KORMAN DIB, S. **Juventude e projeto profissional:** a construção subjetiva do trabalho. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.

LEBRUN, J. **A perversão comum**, viver juntos sem o outro. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA JUNIOR, Celestino A. da et al. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

MONTEIRO, H. R. Construindo saúde: a dimensão coletiva do sofrimento docente. In: Edição Especial: Saúde do professor em questão. *TV Escola, Salto para o Futuro*. Ano XVIII, Boletim 19 - out./2008. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182457Saudeprof.pdf>>. Acesso 14/07/2014.

OLIVEIRA, C. B. de; BICALHO G. Precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado. *Revista Digital*, Buenos Aires - ano 13, n° 119, abr./2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd119/precarizacao-do-trabalho-docente-na-argentina-colombia-e-brasil.htm>>. Acesso 14/07/2014.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Educação, meio ambiente e globalização – Conferência de Abertura. In: *V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental*, 2006, Joinville. V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental. Brasília: Anais, [pp. 1-16], 2006.

SINPRO-RIO. **Campanha** - Condições de trabalho e saúde do professor. Sinpro-Rio, 2009. Disponível em: <<http://www.saudedoprofessor.com.br/Noticias/250609.html>>. Acesso 14/07/2014.

SUÁREZ, D. (coord.). **Conflicto social y protesta docente en América Latina: estudio de**

caso: el conflicto docente en Argentina (1997-2003). *Serie Ensayo & Investigaciones*, n° 4, Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Buenos Aires: LPP, 2005. Disponível em: <http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI4_ConflictosEducativos_Caso.pdf>. Acesso 14/07/2014.

TEIXEIRA, M.; GOMES, W. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 3, p. 327-334, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a09v21n3.pdf>>. Acesso 14/07/2014.

VIRILIO, P. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.