



AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

*The specificities of teaching in
higher education*

Valéria Silva Ferreira

Professora pesquisadora do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da
Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, SC - Brasil, e-mail: v.ferreira@univali.br

Resumo

Este artigo é fruto de uma reflexão sobre a minha experiência como docente da educação superior e sobre as especificidades dessa docência. Início a reflexão por dois aspectos da docência no ensino superior que considero marcantes: a formação do profissional e o aluno adulto. Reflito também sobre os saberes pedagógicos para a docência do ensino superior, os efeitos corrosivos da burocratização pedagógica e os efeitos na desprofissionalização dos docentes. Finalizo, apresentando os desafios contemporâneos para a docência no ensino superior: 1. A educação como mercadoria; 2. A sociedade da informação; 3. A banalização do trabalho docente no ensino

superior. Os desafios da docência no ensino superior provocam, muitas vezes, desgastes, juntamente com um sentimento de perda e fracasso. A banalização desse docente é velada e silenciosa.

Palavras-chave: Docência. Ensino superior. Trabalho docente.

Abstract

This article is the result of a reflection on my experience as a teacher in higher education, and on the specific characteristics of that teaching. It begins with a discussion of two characteristics of teaching in higher education which I believe are significant: the training of the professional and the adult student. It also reflects on the teaching skills for teaching in higher education, the corrosive effects of the educational bureaucracy, and the de-professionalization of teachers. Finally, it presents the contemporary challenges to teaching in higher education 1. Education as a commodity, 2. The information society; and 3. The trivialization of teaching in higher education. The challenges of teaching in higher education often cause stress, and a sense of loss and failure. The trivialization of teaching is veiled and silent.

Keywords: Teaching. Higher education. Teaching practice.

A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA

Sou professora há mais de 23 anos. Trabalhei durante dez anos na educação básica e por dezesseis anos no ensino superior (Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia e Letras), dos quais, três anos foram nos dois níveis de ensino. Em síntese, em metade da minha vida me reconheço como professora, ou seja, como diz Tardif (2000, p. 1), se uma pessoa ensina durante um bom tempo, não faz simplesmente alguma coisa, “sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”.

Nessa trajetória tive uma formação acadêmica e uma experiência profissional que se fundiram de forma orgânica e que, paralelamente, me constituíram professora.

Há um bom tempo leciono somente no ensino superior e pesquiso sobre a formação e a docência com e na infância. Ao refletir sobre essas especificidades, uma questão sempre se apresenta: quais as diferenças da docência com crianças e com adultos?

A partir disso me propus a refletir sobre as especificidades da docência no ensino superior. Início a reflexão por dois aspectos da docência no ensino superior que considero marcantes: a formação do profissional e o aluno adulto.

Formação do profissional

Formar o profissional das mais variadas áreas é uma característica que marca a identidade do docente do ensino superior, já que não existe uma formação específica para essa docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Desse modo, formar o profissional torna-se uma especificidade da docência do ensino superior que, praticamente, define todas as questões pedagógicas envolvidas nessa prática.

O perfil de cada profissão é condutor do projeto pedagógico de cada curso e, dessa forma, promove didáticas específicas para cada disciplina. Ou seja, pressupõe que o docente conheça a fundo a profissão para a qual está ajudando a formar. Obviamente que isso não acontece em nossos cursos de ensino superior.

A Pedagogia, assim como outros cursos, é um bom exemplo. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2002), a educação do licenciado em Pedagogia deve investigar, refletir criticamente, avaliar e aplicar conhecimentos de diversos campos, como, por exemplo, o filosófico, o histórico, o antropológico. Assim sendo, o pedagogo deverá ser capaz de observar, analisar, executar e avaliar o ato docente e as repercussões com a aprendizagem e os sistemas de avaliação em contextos escolares, bem como orientar práticas e gestão de processos educativos não escolares.

A partir disso podemos supor que o perfil profissional exige, no mínimo, uma ampla visão sobre a escola, os problemas educacionais que

a envolvem e os contextos educativos não escolares. O corpo docente dos cursos de Pedagogia é constituído, em grande parte, por docentes com outras formações, o que aparentemente não traria nenhum problema, pelo contrário, se pensarmos na multidisciplinaridade. O caso é que uma parte desses profissionais não trabalha ou não faz pesquisas no ensino fundamental e na educação infantil, o que, para os alunos, é facilmente identificado, provocando descrédito ou, pelo menos, uma série de interrogações.

Como os acadêmicos serão profissionais sem que os conhecimentos tenham algo a dizer à sua prática profissional? Como articular os diversos saberes teóricos com a realidade educacional dos contextos escolares e não escolares?

O exemplo do curso de Pedagogia se aplica a outros cursos também. O advogado torna-se um profissional de Direito na interação com os profissionais, com a problemática e os contextos dessa profissão, assim como o médico, o jornalista, etc.

Estar inserido nesses contextos seja pelo trabalho ou pela pesquisa, é uma condição, no meu ponto de vista, para exercer a docência no ensino superior, e uma especificidade dessa docência.

O aluno adulto

Outra especificidade da docência no ensino superior, altamente relacionada ao item apresentado, ou seja, à formação profissional, é o fato de ser direcionada ao aluno adulto, o qual se diferencia do aluno criança, primeiramente pela autonomia de escolha. Supõe-se que o adulto escolha a profissão e, deliberadamente, o curso e a Universidade na qual fará sua formação profissional.

A autonomia da escolha deveria estar intimamente ligada ao desejo de formação e realização profissional. Segundo Oliveira (2004), uma das características da vida adulta relaciona-se ao mundo do trabalho e das relações interpessoais de forma diferente das crianças. Segundo a autora, ao falarmos do mundo do trabalho, devemos estar atentos ao grau de responsabilidade na condução do cotidiano do

trabalho, às experiências prévias, aos projetos para o futuro, ao grau de envolvimento com sindicatos e associações de classe do trabalhador. É preciso atentar, também, para as linguagens e tecnologias a que tem acesso, que grau de domínio tem delas e quais os projetos profissionais para o futuro.

Podemos dizer, conforme Oliveira (2004), que o adulto, sobretudo o acadêmico, é um sujeito inserido na vida social, com acesso a diferentes linguagens e com apropriação de signos e modos de pensar, próprios da vida escolar, bem diferentes do adulto analfabeto ou pouco escolarizado, por exemplo. O adulto universitário teria, portanto, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999).

Dessa forma, o adulto universitário é um aluno privilegiado no contexto do universo adulto em geral. Sendo assim, supõe-se que o ensino deva ser focado no mundo do trabalho e em suas relações com a profissão escolhida. Desse ponto de vista, o docente do ensino superior deveria ser altamente experiente e conhecedor das várias questões do mundo do trabalho e da profissão do curso em que atua.

Embora tudo que foi dito faça muito sentido, a maioria dos adultos universitários sofre de deficiências em seu processo de escolarização e a escolha profissional é muito mais complexa que a autonomia de escolha do adulto. Sabemos que a “escolha da profissão” é condicionada por diferentes fatores que geram insatisfação, desmotivação e, até mesmo, a desistência do curso escolhido.

Carraro (2000) analisou várias pesquisas sobre estudantes universitários e destacou vários problemas relacionados à vida universitária que, a meu ver, interferem, das mais diversas formas, no trabalho docente no ensino superior. As problemáticas identificadas foram: o aluno trabalhador e o ensino noturno, o ingresso no ensino superior, a permanência e a exclusão, as representações sobre a profissão, a escolha e as expectativas profissionais.

As características descritas diferenciam a docência no ensino superior da docência na educação básica. Essas características demandam, também, saberes de natureza pedagógica que são específicos para o ensino superior.

Saberes pedagógicos para docência do ensino superior

Como não há exigência de uma formação específica para o docente do ensino superior, são esperados, desse docente, conhecimentos e perfil de pesquisador. Ou seja, “[...] é a cultura de tomar a formação de pós-graduação *stricto sensu* como fundante da carreira universitária, explicitando a representação de um perfil de professor e, certamente, dos saberes que são valorizados na sua formação” (CUNHA, 2008, p. 470).

Mesmo com a formação *stricto sensu* e um conhecimento significativo sobre a profissão em questão, os saberes pedagógicos são uma lacuna na prática docente. Segundo Cunha (2008), os docentes apontam, como desafio, questões pedagógicas: como motivar os alunos, como ensinar diante de tanta disponibilidade do conhecimento em diferentes mídias, como produzir conhecimentos com um número elevado de alunos, como aliar ensino e pesquisa e como avaliar.

Concordo com Cunha (2008), quando diz que:

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas.

Entendemos saberes pedagógicos como um conjunto de conhecimentos específicos que permitem ao docente resolver criativamente as situações de aprendizagem, de forma pertinente e inovadora, e que não transformem esses saberes em solicitações burocráticas e sem sentido (FRANCO, 2006). Haverá então uma didática do ensino superior?

A questão da didática do ensino superior é uma discussão delicada, que merece cuidado. Todo o processo de plano de ação para o ensino deve ser, em meu modo de ver, de pleno controle do professor, para não se transformar em uma divisão burocrática do trabalho docente, onde uma equipe pedagógica define e controla as ações e aos professores cabe a tarefa de reproduzi-las. “[...] essa perversa divisão

entre quem decide e quem executa acaba por ser o principal efeito corrosivo da burocratização e por ter importantes efeitos na desprofissionalização dos professores” (CUNHA, 2005, p. 9).

Para que o professor não caia nas armadilhas da burocratização pedagógica, é necessário um conhecimento pedagógico geral, como, por exemplo, planejamento do conteúdo, organização do tempo, material, espaço de aprendizagem e do grupo. Inclui, ainda, um conhecimento sobre Desenvolvimento Humano, História e Filosofia, e sobre os principais aspectos das leis educacionais. Esses conhecimentos gerais são o mínimo para qualquer docente, independente do nível em que atue.

No nível superior, o conhecimento da disciplina, agregado à profissão a que se dirige o curso, caracteriza a especificidade da docência na universidade. Embora Tardif e Raymond (2000) digam que os saberes profissionais dos professores são plurais, compósitos e heterogêneos, concordo com Garcia (1992), para quem, no caso de cursos específicos, não há uma didática geral dirigida a todas as áreas de conhecimento. Na docência no ensino superior, conta mais a capacidade social e cultural do docente.

Ao longo de sua história de vida pessoal, sobretudo profissional, o docente do ensino superior interiorizou diferentes conhecimentos, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e que são atualizados de maneira pouco reflexiva, mas com grande convicção, na prática. Desse ponto de vista, os saberes experienciais decorrem, na maioria das vezes, de aprendizagens de sua própria formação acadêmica.

Ao contrário disso, Ball e Choen (1999 apud GARCIA, 2002) propõem que o professor deveria compreender bem a matéria que ensina e ensiná-la de uma forma bastante diferente daquela como aprendeu. Para tanto, deveria conhecer bem seus alunos, sobretudo acerca de suas diferenças culturais e sociais e, dessa forma, procurar desenvolver diferentes modelos de ensino. Conhecer bem o conteúdo significa conhecer em profundidade e estar mentalmente organizado, ou seja, com informações atualizadas, conhecimento de diversos pontos de vista e com uma reflexão ampla sobre as consequências sociais dessa produção de conhecimento.

Em síntese, conforme Garcia (1992), um conhecimento que, ao mesmo tempo, seja substantivo e sintático. Esses conhecimentos

vão além de informações factuais, conceitos e princípios gerais e provêm de análises políticas, culturais e ideológicas dos marcos conceituais e das tendências. Dessa forma, o professor aborda os conhecimentos gerais para as condições particulares dos contextos socioculturais da realidade.

Esse conhecimento substantivo e sintático do conteúdo solicita uma didática específica para cada curso profissional e, muitas vezes, para cada disciplina. Garcia (1992) diz que a didática do conteúdo permite, conforme a natureza da profissão, pensar em formas mais apropriadas de representações do conteúdo para determinado grupo de alunos. Por exemplo: metáforas, ilustrações e explicações sobre produção textual não deveriam ser as mesmas para um acadêmico do curso de Direito e para um do curso de Biologia.

As estratégias de ensino e os métodos de avaliação também são diferentes, conforme os cursos e seus acadêmicos. Os critérios que valem para avaliar um estudante de Medicina não são os mesmos para avaliar um estudante de Jornalismo, por exemplo.

Todo processo de ensino começa com uma reflexão e elaboração de propósitos, estrutura do conteúdo e desenvolvimento das idéias e relações com as possibilidades de estabelecer relações dentro da própria matéria e com outras disciplinas. Paralelamente, os professores começam as transformações do conteúdo que vão desenvolver, incluindo uma seleção e organização dos materiais utilizados, a seleção de analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, etc., para adaptar o conteúdo às características dos estudantes, levando em conta as concepções, preconceitos, erros conceituais, dificuldades, linguagens, cultura, motivações, classe social, sexo, idade, capacidade, atitudes, interesses, autoconhecimento e atenção dos alunos (GARCIA, 1992, p. 9-10).

A burocratização dos processos pedagógicos, sob esse ponto de vista, é impraticável. O professor que domina seus conteúdos, conforme o curso e o conteúdo de sua disciplina, estabelece um processo pedagógico único, mas que não dispensa planejamento e

avaliação. A profissão em questão é que aponta os caminhos e o processo pedagógico deve ser decidido no coletivo do curso.

Embora todas as questões apresentadas sejam desafiadoras, há aspectos que deixam o docente do ensino superior em constante tensão.

[...] os professores universitários “entregam o produto”, “operacionalizam a entrega” e “facilitam o aprendizado dos clientes”, dentro de um regime de “gestão da qualidade” em que os estudantes viram fregueses selecionando módulos ao acaso, nas universidades, “o desenvolvimento da habilidade técnica” ganha importância em detrimento do pensamento crítico (HILL, 2003).

Nessa perspectiva, o docente é um mero colaborador, não se reconhecendo, em muitos casos, como o intelectual que sua função exige. “Como empresas, as instituições educativas devem agora submeter-se aos critérios economicistas e gerenciais das empresas.” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 708). Nesse caso, os processos de avaliação institucionais tornam-se instrumento dessa lógica economicista, regulando as ações dos professores para o controle dos resultados.

Em síntese, o docente do ensino superior está sempre sendo desafiado a resistir a essa lógica utilitarista do mercado, “voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro é mais importante do que o homem como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história.” (MAUÉS, 2003, p. 4).

A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Este item é desafiador, desequilibra todos os parâmetros pedagógicos conquistados até a atualidade e está intimamente ligado ao item anterior. A seguir, apresento alguns pontos que considero especiais nessa mudança:

- Aprendizagem por meio das diferentes mídias e tecnologias: por muito tempo, grande parte dos docentes do ensino superior reclamava da pouca estrutura física e tecnológica das salas de aula dos cursos universitários. Atualmente,

não sabem o que fazer com o arsenal tecnológico que surge todos os dias, que requer um saber fazer diferenciado e uma estrutura operacional que as instituições de ensino superior ficam devendo. Por exemplo, algumas universidades já dispõem de projetores, em suas salas, e muitas vezes não há acesso à internet, pois faltam cabos para as conexões necessárias, não há aparelhagem para ampliação do som, enfim, uma dor de cabeça a mais para o docente.

- Flexibilização de tempo e de distâncias: o docente tem ainda que ficar atento à questão do plágio, preparar aulas mais dinâmicas, selecionar imagens significativas, ficar conectado com os fóruns de discussões *online* e saber lidar com as plataformas de aprendizagens que solicitam ao docente estender o atendimento aos alunos fora do horário das aulas.

O trabalho docente torna-se exaustivo e pouco compensador, financeiramente, pois, se já era difícil dimensionar o trabalho docente para além da sala de aula, agora é quase impossível.

A possibilidade de um percentual das disciplinas serem administradas a distância é uma alternativa interessante e o uso das plataformas de ensino tornou-se uma extensão das salas de aula. Por outro lado, exige uma atenção redobrada na apresentação dos materiais, na elaboração das mensagens e nas respostas aos alunos. O aluno que participa, quer respostas, e é mais imediatista do que o das aulas presenciais. Dessa forma, onde o professor estiver, ele se sentirá na obrigação de estabelecer contato com seus alunos a qualquer hora.

Outra situação difícil que os docentes estão enfrentando, muitas vezes até de maneira traumática, são as teleaulas. Além de não terem a presença física de seus alunos, precisam lidar com situações completamente inusitadas, como chegar ao estúdio uma hora antes para ser maquiado, planejar as aulas como se fosse um roteiro de televisão, estabelecendo minutos para cada conteúdo abordado. Nessa modalidade de ensino, a posição na frente das câmeras é tão importante quanto o conteúdo. E ainda há o quadro interativo, o vídeo e o contra-regra, que estabelece o tempo para terminar a aula.

Ser um professor multimídia é um desafio enorme e pelo mesmo salário. Quanto vale o nosso conhecimento e a nossa imagem? Os parâmetros para aulas presenciais, em meu ponto de vista, não deveriam ser os mesmos para as teleaulas. Eis uma questão mais desafiadora ainda.

- Individualização do ensino e dos processos de trabalho: no ensino a distância, embora o discurso da rede seja uma realidade, a crença numa aprendizagem coletiva fica fragilizada. Cada um estabelece o seu ritmo e o grau de envolvimento. É outro tipo de autonomia, com a qual considero estarmos despreparados para lidar. A falta de contato presencial com os alunos já é uma realidade em diversas instituições. Não sabemos exatamente quem são os nossos alunos e qual nossa contribuição, de fato, para a formação deles.

A BANALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A proximidade entre empresa e educação, somada ao interesse em diminuir as despesas com educação e, portanto, induzindo a um aligeiramento dos programas de ensino (MAUÉS, 2003), e a abertura do mercado educacional fizeram cair o nível de exigência para o docente do ensino superior. O ensino superior passa a ser, cada vez mais, um emprego e não uma carreira.

As condições de trabalho contribuem significativamente para a banalização do trabalho docente. O contrato de trabalho pode ser de vínculo integral, parcial e horista. O regime de vínculo integral requer do docente um trabalho de pesquisa, ensino e extensão. Segundo Pimenta e Anastasiou (2008), o docente de tempo integral nas universidades públicas é de 35,14% e nas particulares apenas 5,31%. Esses percentuais são pequenos, se comparados aos professores horistas. A maioria dos professores horistas trabalha somente no ensino e, muitas vezes, em mais de uma instituição, diminuindo, dessa forma, o trabalho colegiado e a participação nos projetos pedagógicos dos cursos.

Grande parte dos professores horistas atua no ensino superior como uma atividade complementar ao seu salário. Algumas propostas de cursos incentivam o surgimento de novas modalidades de professores que atuam no ensino superior, como: professor repassador, professor conteudista, professor tutor. Ou seja, um docente que faz uma parte do processo de ensino, descaracterizando o trabalho docente e barateando ainda mais as horas aula.

As consequências dessa banalização do docente do ensino superior vêm se delineando de forma cruel e implacável, pois aqueles que não aceitam tais condições são excluídos dos quadros de docentes e facilmente substituídos.

Esse desafio é uma realidade que demanda um desgaste do docente do ensino superior, junto com um sentimento de perda e fracasso. A banalização desse docente é velada e silenciosa.

Características antes atribuídas aos docentes do ensino fundamental, como sentimentos de insatisfação, frustração e ansiedade, queixas de cansaço sobre esforço físico e mental (NORONHA, 2001), assim como reações agudas ao estresse, depressão e ansiedade (FONSECA, 2001) são facilmente identificadas no docente do ensino superior.

Silva (2007, p. 24) conclui:

As pesquisas, de modo geral denotam uma preocupação constante em compreender a saúde mental dos professores, o processo de adoecimento que os têm acometido, como também as relações entre certas patologias e as características do trabalho docente. O adoecimento, na maioria dos estudos caracteriza-se como uma das formas de expressão da insatisfação com a profissão e do desgaste físico e mental que tem acometido os professores na forma de Síndrome de Burnout em suas dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixo envolvimento pessoal no trabalho.

AO FINAL...

A docência no ensino superior é marcada por aspectos comuns a qualquer docente e por outros mais específicos, como o objetivo de formar novos profissionais e o fato de os alunos serem adultos.

Os grandes problemas que afligem qualquer outro professor reprimem muito mais os do ensino superior. Eles estão dependentes, de alguma forma, das grandes políticas internacionais que ofensivamente impõem uma reestruturação nos sistemas educacionais. Faz parte dessa reestruturação o controle do trabalho docente.

Nesse contexto da educação concebida como mercadoria, da sociedade da informação e da banalização do trabalho docente, o professor universitário perde o privilégio de ser tratado como intelectual orgânico, para ser encarado, muitas vezes, como um mero colaborador dentro de uma empresa educacional. O trabalho docente está sendo cada vez mais solitário, portanto, perdendo o seu caráter coletivo e sua intencionalidade educativa. Os docentes adoecem. Como enfrentar esses desafios e resistir a essas forças?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/ CP1/ 2002, 9 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008.

CARRARO, P. C. R. Estudantes universitários. In: SPOSITO, M. P. (Org). **Juventude: estado do conhecimento**. São Paulo: Diário Oficial do Paraná, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 25 out. 2008.

CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008. Porto Alegre. **Anais...** Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p. 465-476.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004.

FONSECA, C. C. O. P. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública do Estado de Minas Gerais**. 2001. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: Edições Bagaço, 2006. v. 1.

GARCIA, M. C. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didacto del contenido. In: CONGRESSO LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 1., 1992, Santiago. **Anais...** Santiago: CDEFP, 1992. p. 1-25.

_____. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. **Education Policy Analysis Archives**, v. 10, n. 35, p. 1-52, 2002.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, 2003.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, 2003.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de caso das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros Minas Gerais**.

2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Medicina da UFMG, Belo Horizonte, 2001.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 59-73, 1999.

_____. Ciclos de vida: algumas questões sobre psicologia do adulto. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, S. S. G. M. **Tempo, saúde e docência**. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

Recebido: 25/09/2009

Received: 09/25/2009

Aprovado: 10/10/2009

Approved: 10/10/2009