

# A DOCÊNCIA ENQUANTO CIÊNCIA NA FORMAÇÃO<sup>1</sup> UNIVERSITÁRIA DOS CURSOS DE MATEMÁTICA: DESVELANDO CAMINHOS PARA A PESQUISA

Josiel de Oliveira Batista<sup>2</sup>

## GD 11 - Filosofia da Educação Matemática

**Resumo:** Debater forma-ação universitária, dentro do âmbito das ciências exatas, ainda é um assunto que carrega consigo alguns estigmas como, por exemplo, a possível negação da docência ao longo da trajetória acadêmica, uma vez que falar em construção da prática pedagógica nestes cursos, é tarefa que ainda exige certo cuidado e prudência. Este trabalho apresenta um estudo que propõe perseguir a seguinte interrogação: Como professores e alunos compreendem a docência, na construção da prática pedagógica do curso de Licenciatura em Matemática? Pretende-se assumir a postura fenomenológica no intuito de ir ao encontro dos professores, oriundos das licenciaturas nas áreas de ciências exatas, que fizeram mestrado e doutorado na área da matemática pura ou aplicada, e que depois retornaram para assumirem a docência no curso de licenciatura em matemática. O objetivo é conhecer como como professores e alunos compreendem a docência, sua relação com as demais ciências e seus reflexos na construção da prática pedagógica do curso de Licenciatura em Matemática. O foco será o professor, mas sem deixar de lado a formação do futuro profissional da educação básica, e assim analisar o movimento circular de professores que negam a docência enquanto ciência e, em virtude disso, acabam disseminando essa ideia/sentimento entre os alunos, de modo que estes, ao se tornarem licenciados, ingressam num programa de mestrado, e depois no doutorado e por fim retornam para a profissão docente do magistério superior, completando o círculo.

**Palavras-chave:** Forma-ação universitária. Prática pedagógica. Prática docente.

## DELIMITANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Debater forma-ação universitária, dentro do âmbito das ciências exatas, ainda é um assunto que carrega consigo alguns estigmas como, por exemplo, a possível negação da docência ao longo da trajetória acadêmica, uma vez que falar em construção da prática pedagógica<sup>3</sup> em cursos que, em muitas circunstâncias, têm negado a docência enquanto

---

<sup>1</sup> Forma-ação tem em sua essência a ação ativa de dar forma, de criar, de modelar, no intuito de educar e formar. “É uma relação dialética entre forma e ação, uma alimentando e reconduzindo a outra” (MOCROSKY, 2010, p.355).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná - UFPR; Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática - PPGECM; Doutorado em Educação em Ciências e em Matemática; josieloliveira@unifesspa.edu.br; Luciane Ferreira Mocrosky: mocrosky@gmail.com.

<sup>3</sup> [...] “prática educativa ou educacional ou pedagógica expressa um processo de trabalho, que pode estar no mundo escolar ou fora da escola, que possui intencionalidade e é determinada (podendo também determinar) pela prática social, pelo conjunto das relações de determinada sociedade, em perspectiva nacional e internacional. Como essa prática está qualificada como “educativa”, ela carrega a intencionalidade de formar pessoas, na escola ou fora dela. Se ela forma e/ou transforma ela é pedagógica” (SOUZA, 2016, p. 45).

ciência e seus reflexos na construção da prática pedagógica do curso de Matemática, é tarefa que ainda exige certo cuidado e prudência,

Ao longo da graduação é comum, nos cursos de Licenciatura em Matemática, observarmos alunos apresentarem certa aversão pelas disciplinas de cunho pedagógico, mesmo sabendo que elas são essenciais para a construção da sua identidade profissional e dos saberes que ele necessitará na sua prática diária quando se tornar professor, pois não compreendem que esses “saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado ‘aprender fazendo’” (CUNHA, 2010, p.23). Ainda assim, na maioria das vezes, ela é negada e/ou negligenciada por motivos que ainda não são claros do ponto de vista científico, mas que se mostram claramente no dia a dia de qualquer pessoa que possua contato direto com um curso de Licenciatura em Matemática.

O quadro é ainda mais crítico quando observamos posturas semelhantes por parte de docentes que, mesmo já atuando no magistério superior, negam a docência ou apresentam sinais claros de aversão, mesmo sabendo que é ela, a dimensão pedagógica de sua atuação, que alicerça o seu fazer docente. Ainda assim, ela permanece translúcida, existindo, porém, sendo negada, como se dela não dependessem para o seu fazer docente, apresentando-se como professores que não compreendem (ou preferem não compreender), a complexidade da docência e as relações que suas múltiplas funções têm para o ensino superior.

A docência como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é uma tarefa pra neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho (CUNHA, 2010, p. 25).

Acredito que essa situação comece a ser edificada ainda na graduação, como dito anteriormente, e que toma forma ao longo da formação continuada quando esse professor segue para um mestrado na área de matemática pura ou aplicada, depois para o doutorado e pós-doutorado, deixando em processo de dormência a prática docente e os conhecimentos necessários para a atuação no magistério superior. Porém, ao final desse ciclo, este mesmo professor que negligenciou os conhecimentos pedagógicos necessitará deles para a complementação do profissional professor que deverá apresentar condições mínimas de didática para a aprovação em um concurso.

Assim, são muitos os questionamentos que surgem quando parto do princípio de que o docente que ensina matemática na educação superior apresenta sinais de negação da docência enquanto ciência e acredito que possa ser este um ponto de partida para contribuir na elucidação de alguns problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem matemática nos mais diversos níveis da educação brasileira.

É sabido que estudos diversos já têm contribuído com a temática no intuito de tentar solucioná-la, como observado nos trabalhos de Cunha (2008 e 2010), que têm o propósito de mapear as diferentes alternativas e lugares de formação profissional do professor da educação superior; ou nos trabalhos de Marcelo Garcia (2009), Anastasiou, Lima e Mello (2014), Stivanin e Zanchet (2014) que vêm ampliando o debate sobre investigações voltadas à compreensão do processo de inserção da docência no ensino superior, dentre outros estudos, porém, nenhum deles se propõe discutir as especificidades que são apontadas nessa pesquisa.

Diante do exposto, este trabalho apresenta um estudo que propõe perseguir a seguinte interrogação: Como professores e alunos compreendem a docência, na construção da prática pedagógica do curso de Licenciatura em Matemática?

De forma mais ampla, o **objetivo geral** proposto nesta pesquisa é conhecer como professores e alunos compreendem a docência, sua relação com as demais ciências e seus reflexos na construção da prática pedagógica do curso de Licenciatura em Matemática. Entretanto, faz-se necessário desmembrá-lo nos seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar e analisar como professores e alunos compreendem a docência enquanto ciência que oferece subsídios para a melhoria da sua prática diária;
- Compreender como os professores reconhecem a relação da docência com as demais ciências;
- Investigar os reflexos da compreensão que os professores e alunos têm da ciência, na construção da prática pedagógica do curso de Licenciatura em Matemática.

## **A DOCÊNCIA ENQUANTO CIÊNCIA NA FORMA-AÇÃO INICIAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Um curso de Licenciatura em Matemática pressupõe atividades ligadas à docência e a construção da prática pedagógica ao longo de aproximadamente quatro anos a quatro anos

e meio. Nesse período o licenciando ingressa no curso e tem contato com disciplinas de cunho matemático e de cunho pedagógico, estabelecidas de acordo com as diretrizes para cursos de graduação em matemática pelo Ministério da Educação (MEC).

Esse período de formação se define pela ação de dar forma ao professor que atuará na educação básica; período de descobertas sobre o ser-professor e da construção da sua identidade profissional. É nesse espaço tempo que o discente de matemática adquire saberes específicos da área e também o saber-fazer adquirido ao longo das experiências que ele terá durante a graduação (NUNES; BISOGNIN, 2018). Esses saberes são alvo de estudo de pesquisadores como Tardif (2000), Cunha (2010), Nunes e Bisognin (2018), dentre outros que, mesmo com algumas diferenças, apontam semelhantes tipos de saberes.

O modo como o professor lida com esses saberes colabora para a definição da sua identidade profissional, algo que só é conquistado com o “fazer fazendo”, que não se transfere como uma pasta de arquivos, ou que se passa de uma pessoa pra outra por osmose, mas que se adquire no dia a dia da profissão e, antes disso, nas atividades práticas do curso de matemática. Afirmo que “o conceito de identidade aqui assumido não é o de uma singularidade separada de um contexto, mas de uma reunião de particularidades que só se destacam no que é comum ao contexto de que seu significado emerge” (MOCROSKY, 2010, p.13).

A aquisição desses saberes esbarra em preconceitos e aversão por disciplinas pedagógicas que deveriam alicerçar a prática desse aluno, que futuramente precisará deles para a atuação profissional. Mas, o que leva alunos da graduação dos cursos de matemática, grau licenciatura, a terem aversão pelas disciplinas pedagógicas, já que são elas que oferecem base para ele se tornar professor? Porque as escolhas pelas disciplinas ditas pedagógicas ficam em último plano, já que é nelas que eles vão encontrar subsídios para atuar? Seria a negação da profissão? Por que negar a profissão antes mesmo de atuar?

O que observamos é que esse mesmo discente que se vê negando a docência ao longo da graduação, depois de formado, faz concursos públicos para atuar no magistério e se vê trabalhando com algo que passou a graduação inteira negando. Essas e outras perguntas permeiam o imaginário de pesquisadores e alunos que anseiam por respostas, no intuito de esclarecer essas questões que ainda são turvas na graduação.

## **A DOCÊNCIA ENQUANTO CIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A inserção na carreira de professor do magistério superior em universidades públicas nem sempre acontece pela definição desta como profissão primeira. Porém, o que se espera é que o candidato atenda às exigências definidas pelo edital do concurso, na maioria das vezes, pelo grau de doutorado e/ou mestrado. Entretanto, estas exigências não comportam essa realidade que é incompatível com o que se espera de um concurso para professor, uma vez que para o provimento dessas vagas em nenhum momento é exigido que o candidato tenha formação para a docência, posto que isso não está definido na legislação que rege os cursos de ensino superior no Brasil.

Deste modo, “não encontrando amparo na legislação maior, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação” (PACHANE, PEREIRA, 2004, p.2), abrindo espaço para perpetuar-se a crença de que a formação pedagógica para professores do magistério superior é dispensável, conforme definido no trecho da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 ao inferir, no Art 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL,1996).

O que vemos é que quando se é determinado a utilização da prática de docência no mestrado e doutorado ela aparece apenas nas docências orientadas que, na maioria das vezes, se resume à substituição do professor nas salas de aula do ensino superior. Tais procedimentos são o resultado de programas “centrados no aprofundamento especializado em uma área do conhecimento, [pois] poucos são os programas de pós-graduação que oferecem possibilidades de discussões e/ou estudos de cunho didático-pedagógico” (STIVANIN; ZANCHET, 2014, p.80).

Pachane e Pereira (2004) ao abordarem “A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários” trazem para o debate pontos que são constantes no dia a dia das salas de aula das universidades brasileiras, pois tratam da relação de competitividade entre ensino e pesquisa que, na opinião das autoras, contribui para a desvalorização do ensino, uma vez que os programas de pós-graduação e órgãos de fomento tendem a priorizar atividades de pesquisa contribuindo para

“reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador” (PACHANE; PEREIRA, 2004, p.1).

Essa visão de competitividade toma ares ainda mais críticos e assombros se tomarmos o prisma da visão de operacionalidade do ensino superior, definido por Freitag e debatido por Chauí (2003, p.5):

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage de l'université*), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc.

Os argumentos debatidos por Pachane e Pereira (2004) dialogam com os de Cunha (2010) ao traçar um caminho da exaltação da pesquisa em detrimento do ensino no capítulo “A docência como ação complexa”, do livro “Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional”, pois a autora faz uma reflexão minuciosa da formação do professor universitário apontando os possíveis motivos que levam a desvalorização do ensino e da negação da importância da formação pedagógica como forma de melhoria da prática diária do professor universitário.

Cunha (2010) aponta algo que durante séculos permaneceu como condição necessária para a carreira de professor e que se eternizou no imaginário das instituições de ensino e da sociedade em geral, causando sérios danos nos rumos que a educação veio a tomar. Desse modo “a ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior” (p.26), que povoaram as universidades definindo suas práticas a partir da cópia dos seus mestres. Além disso, estudos têm mostrado que

[...] o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e do feedback dos estudantes. Esses estudos convergem no sentido do reconhecimento da necessidade de programas institucionais de formação continuada dos professores da educação superior, uma vez que há uma

lacuna a respeito da sua formação acadêmica anterior (SOARES; CUNHA, 2010, p.580).

Cunha (2010) também aponta a forte influência da concepção epistemológica da ciência moderna, constituída pelas ciências exatas e naturais que dominavam o conhecimento, de tal modo que, “nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia valor significativamente maior que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores” (CUNHA, 2010, p.27). Assim como a autora, acredito que a massificação das atividades científicas, produzidas através da pesquisa e amparadas pela crença da superioridade da ciência pura em relação à docência, contribuiu para a perpetuação do estigma de que a universidade se edifica a partir da ciência.

Esses e muitos outros argumentos são tomados nessa pesquisa como fortes influências que levam o professor universitário a negar a docência ao longo da sua trajetória de construção do ser-professor, que não só não enxerga a docência enquanto ciência mas que, por vezes, se apresenta como algo que vem sendo repassado ao longo da história da educação.

Outro problema que pode estar ligado a essa aversão à docência é a ausência de identidade docente, pois são professores que não se identificam com a docência; que fazem todo seu trajeto acadêmico primando pela ciência pura em detrimento da docência; que não reconhecem o docente que durante o período que teve formação específica para a docência (na graduação), rejeitou cada uma das disciplinas pedagógicas da mesma forma com que não se identifica com elas na profissão; que negou a docência no período de mestrado e doutorado, que é um momento em que ela está adormecida, mas que volta a acordá-la quando precisa dela para se tornar docente do magistério superior. Acredito que nesse momento a formação continuada no ensino superior seja primordial para os docentes iniciantes, pois “podem ser uma fonte de renovação das práticas de ensino desenvolvidas na universidade, especialmente se forem orientados e auxiliados para tal” (STIVANIN; ZANCHET, 2014, p.81).

Partindo dessa premissa, acredito que a graduação e os programas de pós-graduação precisam pensar a construção da identidade profissional do ser-docente, com um olhar mais cuidadoso, compreendendo que

[...]o processo construtivo da identidade profissional está vinculado à função social e coletiva da profissão, em que se estabelece e configura a cultura do grupo, ao qual pertence e ao contexto sociopolítico em que se situa. Tal identidade não é

preestabelecida, mas desenhada ao longo dos processos formativos, em cada interação que vai tramando o contexto (XAVIER; AZEVEDO; AZEVEDO, 2018, p.123).

O que se pode notar é que a falta de identidade, já diagnosticada durante a graduação reflete na prática docente na educação superior. Assim, acredito que seja essa aversão que gera a falta de reconhecimento, de identificação, de identidade com a área em que atua, carregando e disseminando no dia a dia da sala de aula a negação pelas disciplinas pedagógicas. Desse modo, “a busca pela identidade nesse ‘rito de passagem’, de aluno para professor, requer um repensar, um replanejar a partir das experiências vividas na formação” (NUNES; BISOGNIN, 2018, p19).

Diante da busca por respostas a estas e outras perguntas reconheço a necessidade de estabelecer um recorte na produção desse projeto e, talvez na construção de uma tese, pois o foco são os professores que têm seu primeiro contato na docência com a licenciatura em matemática. Portanto, por mais que perguntas diversas surjam em relação a esse professor, ainda se faz necessário que eu me volte para um tipo específico de sujeito, que possuem especificidades únicas devido a sua trajetória de formação, enfatizando esse sujeito que está negando a docência sem enxergar que faz dela sua profissão.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A busca pelo conhecimento daquilo que se desvela aos olhos do pesquisador é um processo de encontro entre o pesquisador e o pesquisado que descobre e se descobre descobrindo (o pesquisador), e desse modo se mostra (o fenômeno) à medida que o olhar se aprofunda e se torna mais crítico, possibilitando a captura de momentos, atitudes, na busca pela descrição daquilo que se mostra. Assim, a

[...] análise fenomenológica da descrição não toma o descrito como um dado pragmático cujos significados já estariam ali contidos, mas percorre um trajeto pavimentado por chamadas constantes à atenção do que está sendo realizado pelo investigador (BICUDO *et al*, 2011, p.57).

Desse modo, pretendo assumir a postura fenomenológica, que tem na investigação, a máxima de ir-a-coisa-mesma para conhecê-la, no intuito de ir ao encontro dos professores, oriundos das licenciatura, nas áreas de ciências exatas, que fizeram mestrado e doutorado na área da matemática pura ou aplicada, e que depois retornaram para ser professor no curso de

licenciatura em matemática. Também tenho o intuito de investigar os estudantes concluintes do curso de licenciatura em matemática, de modo a identificar como estes, professores e alunos, assumem a docência como o fio condutor da profissão, professor, por eles escolhidas num curso de licenciatura, bem como esse modo de assumir pode interferir na formação inicial desses discentes.

O foco será o professor, mas sem deixar de lado a formação do professor que está sendo encaminhado como futuro profissional da educação básica (discentes do curso de licenciatura em matemática), e assim analisar o movimento circular de professores que negam a docência enquanto ciência, e que por conta da negação acabam disseminando essa ideia/sentimento entre os alunos, de modo que estes, ao se tornarem licenciados, ingressam num programa de mestrado, e depois no doutorado na área de matemática pura ou aplicada, e por fim retornam para a profissão docente do magistério superior, completando o círculo.

A intenção será observar a prática diária do professor, bem como sua interação com os alunos, além de realizar entrevistas semiestruturadas com ambos os sujeitos, deixando-os falar livremente sobre suas experiências, procurando não interferir com perguntas que direcionem respostas ou que digam de antemão algo que se deseja ouvir.

Para dar conta de todo o volume de informações que irá se revelar, serão realizadas gravações em vídeo dos encontros e registro escrito dos depoimentos e observações diárias da prática pedagógica dos professores em turmas do curso de licenciatura em matemática, constituindo-se assim a produção dos dados deste estudo. Assim, conceberei ir ao encontro dos sujeitos e ouvi-los-ei com o objetivo de identificar como professores e alunos compreendem a docência, sua relação com as demais ciências e seus reflexos na construção da prática pedagógica do curso de Matemática.

O próximo passo será realizar a análise dos dados produzidos nos encontros. A análise possibilitará a descobertas dos **invariantes**, iniciando-se pelo destaque dos trechos de cada depoimento que mostrem como professores e alunos compreendem a docência, sua relação com as demais ciências e seus reflexos na construção da prática pedagógica do curso de Matemática. Neste momento, iniciar-se-á a **análise ideográfica**, ou seja, aquela que se pauta nas ideias individuais. “A análise ideográfica, realizada no depoimento dos sujeitos da pesquisa, busca levantar as Unidades de Significados, as expressões que fazem sentido ao que o pesquisador busca compreender” (PAULO; AMARAL; SANTIAGO, 2010, p. 74).

Para a realização da análise ideográfica, revisitarei cada uma das entrevistas, no intuito de me familiarizar com as falas e a singularidade de cada um dos sujeitos. Esse procedimento será necessário para poder transcrever com mais segurança as entrevistas e, à luz da interrogação, destacar trechos que para mim poderão respondê-la. Esses trechos serão chamados de **unidades de significado** e marcarão o início do movimento de redução na análise dos discursos individuais. Esse procedimento será tomado a partir dos ensinamentos de Bicudo (2011) que as define como o ponto de partida para a realização das análises, uma vez que “estas são unidades que fazem sentido para o pesquisador, sempre tendo como norte o que é pesquisado” (p. 50).

Essa articulação terá a finalidade de apresentar o exposto pelos sujeitos à luz da compreensão do pesquisador, de modo a explicitar minha visão em relação às unidades de significado. Esse momento será dedicado a realização da síntese, ainda focando os discursos individuais, mas encaminhando o processo analítico-interpretativo à busca de leis, normas, generalizações, no intuito de iniciar a convergência dos dados que serão apresentados nas **ideias nucleares das unidades de significado**. Nesse momento ocorrerá novamente a redução dos dados de modo a convergirem para **categorias abertas** que serão discutidas ao longo das análises e comporão o objeto de estudo da **análise nomotética**.

Com as reduções realizadas e com a análise ideográfica revelando a interpretação dada ao fenômeno interrogado na individualidade de cada discurso, passarei para a análise nomotética, ou seja, me lançarei para além do individual em busca de normas, de generalizações.

[...] a análise nomotética, procura passar do nível de análise individual para o geral, procurando os aspectos que lhe são significativos nos discursos dos sujeitos e lhe permitem realizar convergências que agregam pontos de vista, modos de dizer, perspectivas, que o levam à compreensão do investigado (PAULO; AMARAL; SANTIAGO, 2010, p. 74).

A análise nomotética tem por finalidade apresentar o movimento de reduções que convergem do caráter individual (ideografia) para o geral (nomotética) apresentando as convergências e/ou divergências das ideias sobre as quais falam as unidades de significado trazendo para o entendimento do pesquisador em relação às reduções fenomenológicas buscadas. “Solicita, enfim, compreensão da estrutura do fenômeno interrogado, tomando os individuais como casos de compreensões mais gerais que dizem agora de ideias estruturais concernentes à região de inquérito” (BICUDO, 2011, p. 59).

A intenção é identificar como professores e alunos compreendem a docência, sua relação com as demais ciências e seus reflexos na construção da prática pedagógica do curso de Matemática.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C.; LIMA, A. M. P.; MELLO, E. M. B. Formação Inicial do Docente Universitário: Uma Vivência Multicampi. Autêntica: **Formação Docente - Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p.91-108, ago. 2014. Semestral.
- BICUDO, M. A. V., et al (Org.). **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 150 p.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Constituição (1996). Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, Seção 1.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro - Rj, n. 24, p.5-15, dez. 2003. FapUNIFESP (**SciELO**).  
<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000300002>.
- CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, [s.l.], v. 12, n. 3, p.182-186, 30 dez. 2008. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos.  
<http://dx.doi.org/10.4013/edu.20083.03>.
- \_\_\_\_\_ et al. Trajetórias de uma Investigação: o tema da qualidade do ensino de graduação e a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente. In: ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX, 2012, Caxias do Sul - Rs. **Anais...** Caxias do Sul - Rs: 2012. p. 1 - 13. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/728/728>>. Acesso em: 23 jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara. SP: Junqueira&marin, Brasília-DF, CAPES. CNPq.2010. p.19-34.
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sisífo-Revista de Ciências da Educação**, n.08, jan. /abr. 2009. Disponível em:<[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento\\_profissional\\_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 04 jan. 2016.
- MOCROSKY, L. F.; **A Presença da Ciência, da Técnica, da Tecnologia e da Produção no Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica**. 364 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

NUNES, J.; BISOGNIN, V. Programa saberes: processo formativo de professores para a educação superior do centro universitário franciscano. In: SANTOS, E. A. G. dos; NUNES, J. F.; ALVES, M. A. (Org.). Programa Saberes: Experiências de Formação Universitária. Porto Alegre, Rs: **Editora Fi**, 2018. p. 17-31.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. de A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para os docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 1, 2004. 33(1), 1-13.

PAULO, R. M.; AMARAL, C. L. C.; SANTIAGO, R. A. A pesquisa na perspectiva fenomenológica: explicitando uma possibilidade de compreensão do ser-professor. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 10, n. 3, p. 71-86, 2010.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p.577-604, dez. 2010.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, M. C. B. da (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade do Tuiuti do Paraná, 2016. 204 p.

STIVANIN, N. F.; ZANCHET, B. M. B. A. Programas de inserção à docência: percepções de professores universitários. Autêntica: Formação Docente - **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p.79-90, ago. 2014. Semestral.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro - RJ, v. 1, n. 13, p.5-24, abr. 2000.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. de. AZEVEDO, A. C. de. Profissionalização docente: da formação à docência universitária. In: SANTOS, E. A. G. dos; NUNES, J. F.; ALVES, M. A. (Org.). Programa Saberes: Experiências de Formação Universitária. Porto Alegre, Rs: **Editora Fi**, 2018. p. 119-134.