

A formação continuada de docentes do ensino superior e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais

The continuing training of higher education professors and its relationship with the National Curriculum Guidelines

Maria Isabel Lopes(1); Tiago Weizenmann(2)

1 Doutora em Educação. Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, RS, Brasil.

E-mail: milopes@univates.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9286-250X>

2 Doutor em História. Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, RS, Brasil.

E-mail: tweizenmann1@univates.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8577-9214>

Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 5, n. 1, p. 101-123, Janeiro-Março, 2019 - ISSN 2447-3944

[Recebido: Junho 27, 2019; Aceito: Março 31, 2020]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2019.v5i1.3397>

Endereço correspondente / Correspondence address

Avenida Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário,
Lajeado, RS, Brasil
CEP 95914-014

Sistema de Avaliação: *Double Blind Peer Review*

Editora: Thaísa Leal da Silva

Como citar este artigo / How to cite item: [clique aqui/click here!](#)

Resumo

Este estudo é resultado de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Apoio Pedagógico junto aos professores da Universidade do Vale do Taquari – Univates, acerca das contribuições promovidas pelas atividades de formação continuada que integram o programa institucional de qualificação docente. O objetivo deste artigo é analisar, a partir de um recorte dos dados provenientes da investigação, os discursos dos professores universitários sobre a relação entre a formação continuada no Ensino Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Como procedimentos metodológicos aplicados ao estudo, consideram-se os documentos normativos que recuperam a história das Diretrizes Curriculares no Brasil e as informações coletadas através de um questionário com perguntas estruturadas, objetivas e abertas, respondido de maneira voluntária e anônima. Para o tratamento dos dados, operou-se a partir de aproximações com os estudos de Michel Foucault, considerando a construção de discursos que expressam as possibilidades contemporâneas para a pedagogia universitária. Nesse sentido, é possível identificar que professores têm construído, a partir da participação em fóruns do programa institucional de qualificação docente, novas subjetividades para a profissão, materializadas nos discursos que evidenciam a apropriação de princípios e elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais, tais como: flexibilidade, autonomia, competências, habilidades, demandas sociais, articulação entre teoria e prática e metodologias de ensino diferenciadas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação Continuada. Diretrizes Curriculares Nacionais. Discursos.

Abstract

This study is the result of a research carried out by the Pedagogical Support Nucleus, with the professors of the University of Vale do Taquari - Univates, about the contributions promoted by the activities of continuing formation that are part of the institutional program for teacher qualification. The purpose of this article is to analyze, from a cutout in the data from the research, the discourses of university professors on the relationship between continuing formation in Higher Education and the National Curricular Guidelines. As methodological procedures applied to the study, we considered normative documents that retrieve the history of the Curricular Guidelines in Brazil, and the information collected through a questionnaire with structured, objective and open questions, answered voluntarily and anonymously. For the treatment of the data, we proceeded from approximations to the studies of Michel Foucault, considering the construction of discourses that express the contemporary possibilities for the university pedagogy. In this sense, it is possible to identify that professors have constructed, from the participation in forums of the institutional program of teacher qualification, new subjectivities for the profession, materialized in the discourses that evince the appropriation of principles and elements of the National Curricular Guidelines, such as flexibility, autonomy, skills, competences, social demands, articulation between theory and practice, and differentiated teaching methodologies.

Keywords: Higher Education. Continuing Formation. National Curricular Guidelines. Discourses.

1 Introdução

A formação continuada de docentes é, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, uma das responsabilidades das instituições de ensino superior que primam pela qualidade educacional. A Universidade do Vale do Taquari – Univates, preocupada com essa premissa, criou o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), em 2003, setor responsável pela formação continuada de professores, organizando atividades sob a forma de oficinas, palestras e fóruns de discussão com o intuito de qualificar a prática didático-pedagógica dos docentes.

No ano de 2015, a Instituição lançou o programa de qualificação docente “Aprendendo a aprender e a ensinar”, tendo como um de seus objetivos valorizar e qualificar o ensino na graduação. Aprovado pelo Conselho Universitário¹, o programa definiu condições e permitiu a realização de pesquisas pelo NAP sobre o fazer docente na Univates, visando avaliar os avanços obtidos pelos programas de qualificação docente, investigando de que maneira a proposta de formação pedagógica tem contribuído para a constituição de novas dinâmicas, articulações e mobilizações para os processos e práticas docentes no ensino superior. Para a coleta e o tratamento dos dados da pesquisa, foi aplicado, de maneira voluntária e anônima, um questionário com questões estruturadas, objetivas e abertas. Nesse contexto, o presente artigo dedica-se a analisar um recorte da pesquisa realizada junto aos professores da Univates, no ano de 2017, analisando os discursos dos professores universitários sobre a relação entre a formação continuada e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Ao dar visibilidade a esses discursos, pretende-se pensar de outra forma os modos como são realizadas escolhas teóricas, metodológicas e curriculares, considerando a formação docente no ensino superior.

A discussão inicia com uma retomada histórica da construção e da consolidação das Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação no Brasil². Na sequência, tecem-se considerações acerca dos resultados da pesquisa. Para a análise de materiais, privilegiam-se algumas lições aprendidas com Foucault, que podem ser compreendidas como atitudes metodológicas. Na esteira de Foucault, Fischer (2003) chama atenção dos pesquisadores da educação para quatro atitudes metodológicas fundamentais, consideradas referência no presente estudo. A primeira atitude é compreender que as pesquisas sempre têm relação com a linguagem, ou seja, com “lutas discursivas”; a segunda atitude metodológica é observar que as palavras e as coisas dizem respeito a fatos e enunciados e estão para além das “coisas dadas”; a terceira atitude é perceber que fatos e enunciados são sempre práticas discursivas e não discursivas, as quais constituem o presente campo de investigação. Como última atitude metodológica, o pesquisador

1 Resolução 117/Reitoria/Univates, de 3 de novembro de 2015.

2 Diante da escassa literatura sobre a construção das DCN no Brasil, parte desse artigo busca recuperar a trajetória dessas importantes normativas educacionais do ensino superior.

deverá aceitar o inesperado, os fatos e os enunciados que se diferenciam do que ele próprio pensa. Na aproximação com os estudos de Foucault, tomam-se os discursos docentes em sua exterioridade e positividade. Conforme Foucault, “analisar uma formação discursiva é, pois, tratar de um conjunto de performances verbais, ao nível dos enunciados e da forma de positividade de um discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 144).

2 Diretrizes curriculares para os cursos de graduação: um breve resgate histórico

No presente estudo, entendem-se as narrativas sobre as concepções democráticas para o exercício do magistério no ensino superior, vinculadas ao princípio da liberdade, como coisas ditas, como acontecimentos, como uma formação discursiva que pode ser dita num certo momento e lugar. O pressuposto da liberdade, embora possa ser entendido sob diferentes perspectivas e contextos, tem sua base fundada na asserção do pensamento humanista do filósofo grego Sócrates, que compreende a construção do conhecimento através do exercício livre das consciências (FREIRE, 2006) e que se traduz, efetivamente, no direito de manifestação livre de pensamentos e na defesa de ideias. Em linhas gerais, essa definição avança para noções mais contemporâneas e se solidifica como um direito fundamental e de valor imprescindível³, incluindo o contexto educacional contemporâneo.

Como lembra Maria Isabel da Cunha (2012, p. 18), os discursos sobre os processos de redemocratização na América Latina nas décadas finais do século XX colocaram a educação superior na perspectiva do Estado democrático, dando contornos a um período de “efervescência acadêmica, afetado diretamente pela possibilidade de redemocratização das estruturas internas da universidade, entendida como condição para o acompanhamento do novo momento institucional”. No Brasil, o Estado democrático pretendeu estabelecer condições mínimas e garantias individuais, inclusive, a inviolabilidade do direito à liberdade. Não obstante, o texto da Constituição Federal de 1988 propõe-se a assegurar a aplicação desse princípio à educação. Em seu artigo 206, destaca-se que o ensino será ministrado com base na “I - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e no “III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Igualmente, a LDBEN, de 1996, reforça o discurso da democratização, ao considerar que o ensino fosse ministrado, dentre outros princípios, a partir da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Há, portanto, no âmbito dos enunciados normativos educacionais do país, espaço para a atuação docente que privilegia a autonomia e a emancipação para o exercício do magistério.

3 A liberdade de expressão constitui-se como elemento fundamental das democracias contemporâneas, sendo resultado das tradições filosóficas da antiguidade clássica, do Iluminismo dos séculos XVIII e XIX e dos movimentos liberais da Idade Contemporânea.

O enunciado é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2008, p. 98).

Se, por um lado, a liberdade de cátedra representa **um sentido** basilar para tratarmos da atuação docente, por outro, a expressão abre espaço para uma noção mais abrangente, democrática e cidadã, valorizando uma relação dialógica fundamental entre o profissional do magistério e o estudante, sujeitos aos quais se aplica a liberdade de aprender, de ensinar e de pesquisar. Importante considerar que o direito à liberdade de ensinar está obrigatoriamente vinculado ao direito à liberdade de aprender. Posição dilemática à primeira vista, no entanto, fundamental para os processos educativos. A autonomia das instituições de ensino superior, que se baseia na liberdade de ensinar e de aprender, encontra, também, respaldo em diferentes textos normativos, inclusive, cabendo às universidades “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (inciso II do Art. 53 da LDBEN 9.394/96). Além disso, se os discursos sobre a liberdade e a autonomia constituem princípios que norteiam o ensino superior é porque há condições externas, ou, como afirma Foucault, há condições de possibilidade (FOUCAULT, 2002), que determinam garantias norteadoras quanto às intencionalidades educacionais universitárias. Para cursos de graduação, por exemplo, essas orientações são materializadas por meio da instituição de Diretrizes Curriculares, como orientação básica para a formação de profissionais para o mercado de trabalho (TOJAL, 2005, p. 51).

Como condição externa à autonomia universitária, há que se ressaltar, no entanto, que a definição de diretrizes corrobora muito mais um sentido de liberdade e de flexibilização aplicado à organização dos cursos, do que normas fixas e rígidas que determinam a organização curricular dos cursos de graduação. Nesse sentido, cabe lembrar que a legislação educacional da década de 1990 procurou problematizar e contrapor-se à tradição burocrática aplicada aos cursos, que seguiam linhas mais rígidas, materializadas, por exemplo, na adoção de currículos mínimos, instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e pela Lei de Reforma Universitária 5.540 de 1968.

Nesse contexto, podemos destacar a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE), com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação do Brasil. Com esse propósito, percebe-se a atuação da Câmara de Educação Superior do CNE. As redações dadas pelo artigo 2º da Lei 4.024/61 e pela Lei 9.131/95⁴ delimitaram a atuação deste colegiado para a construção e a deliberação de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação no Brasil.

4 Identifica-se no texto da Lei 4.024/61 e Lei 9.131/95 fala-se em nomenclaturas distintas, embora tratem das mesmas diretrizes.

Marco importante no processo de construção de orientações para os cursos de graduação, em 1997, em parecer da Câmara de Educação Superior, conselheiros responsáveis pela apreciação da matéria apontavam as primeiras linhas gerais a serem consideradas na elaboração de Diretrizes Curriculares. O texto apresentava orientações fundamentais, que garantiam margens de liberdade para o ensino de graduação. Antes da lei 9.394/96, predominava uma legislação que determinava rigidez na organização das atividades acadêmicas, verificada pela fixação de mínimos curriculares. Já no parecer de 2001, (CNE/CES 583/2001), foram indicadas as seguintes propostas:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

As oito orientações gerais dialogam com as intencionalidades previstas pela LDBEN de 1996, no “sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos”. (CNE/CES 776/1997, p. 2). Outrossim, previa-

se abrir espaço às tendências contemporâneas para uma boa formação inicial no nível de graduação, que se estenderia com a formação continuada. Portanto, as Diretrizes Curriculares apresentaram-se como referência

[...] para as IES, na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, em vez de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (Edital SESu/MEC nº 4/1997).

Ao final do ano de 1997, o Ministério da Educação passava a convocar, por meio de edital⁵, as instituições de ensino superior para que contribuíssem na proposição de Diretrizes Curriculares, prevendo a organização de comissões de especialistas. Para legitimar o processo de discussão, os grupos de comissões receberam colaboração de diferentes organizações colegiadas da sociedade, para garantir que a proposição de orientações relacionadas às reformas necessárias para as ofertas de cursos de graduação e aos perfis profissionais estivessem em relação direta com as demandas sociais. O texto do edital que lançava chamamento público para a construção das Diretrizes propôs orientações básicas para a construção dos documentos. Dessa forma, foram elencados sete pontos fundamentais para estruturá-las, a saber:

1) Perfil desejado do formando: com vistas à flexibilização de perfis profissionais para cada área do conhecimento, reivindica-se a flexibilidade para cursos e carreiras e a integração entre ensino de graduação e pós-graduação. Atenta-se ao desenvolvimento de competências intelectuais em consonância com as demandas sociais e profissionais.

2) Competências e habilidades desejadas: prevendo autonomia, substitui-se o currículo mínimo pela definição de competências e habilidades, estabelecendo interface com o perfil profissional do formando.

3) Conteúdos curriculares: trata-se de conteúdos essenciais e profissionais que promovem o desenvolvimento das habilidades e competências. Embora exista certa uniformidade de conteúdos, às instituições garante-se o respeito às especificidades de oferta dos cursos, e liberdade para construir, pelo menos, metade da carga horária mínima necessária para a obtenção do diploma.

4) Duração dos cursos: a fixação de um tempo mínimo passa a ser normatizada para cada curso de graduação, ao mesmo tempo em que se institui autonomia para as instituições de ensino superior sobre duração total.

5) Estruturação modular: ao otimizar a estrutura modular dos cursos, permite-se um melhor aproveitamento dos conteúdos essenciais e profissionais ministrados.

5 Edital SESu/MEC nº 4/1997.

Flexibiliza-se, ao discente, a frequência ao curso, além de ampliar a diversidade da organização pela instituição de ensino superior, com aproveitamento de estudos, ou a integração flexível entre os cursos de graduação.

6) Estágios e atividades complementares: estágio, monografia e demais atividades são orientados pelas Diretrizes Curriculares, de maneira a articular os saberes acadêmicos à prática profissional, bem como, às habilidades e competências, valorizando experiências que extrapolam o ambiente escolar. Sustenta-se a ideia de flexibilizar e adaptar o currículo do curso às demandas sociais.

7) Conexão com a avaliação institucional: inovação e qualidade são elementos fundamentais para o projeto pedagógico. Assim, os parâmetros estabelecidos pelas Diretrizes integram os processos de credenciamento de instituições, de autorização e de reconhecimento de cursos. Institui-se uma relação igualmente importante entre estes textos normativos e a avaliação institucional.

Após chamada do edital, foram submetidas aproximadamente 1.200 propostas, bastante heterogêneas, analisadas por 38 comissões de especialistas. Naquele momento, a referência foi o conjunto de critérios estabelecido e descrito anteriormente. Finalmente, a partir da versão final das Diretrizes Curriculares, as propostas foram encaminhadas para aprovação no CNE “e, atualmente, a maioria dos cursos de graduação no Brasil possuem diretrizes ou referenciais orientadores, que passaram a ser utilizados como bases para a avaliação dos cursos pelo sistema de avaliação” (SANTANA, 2016, p. 94). Como se pode perceber, as Diretrizes Curriculares como práticas discursivas passaram a constituir as referências, de maneira transversal e horizontal, subjetivando os cursos de graduação nas instituições de ensino brasileiras, promovendo percursos comuns baseados em competências, habilidades e conteúdos. Os textos orientadores passaram a apresentar novos e importantes enunciados para a construção de propostas curriculares, como flexibilidade, criatividade, autonomia, qualidade e responsabilidade.

Em 2001, com a promulgação da Lei 10.172, o Plano Nacional de Educação estabeleceu projeções para a efetivação de Diretrizes Curriculares, sobretudo, a partir do estabelecimento de uma de suas metas para a década 2001-2010:

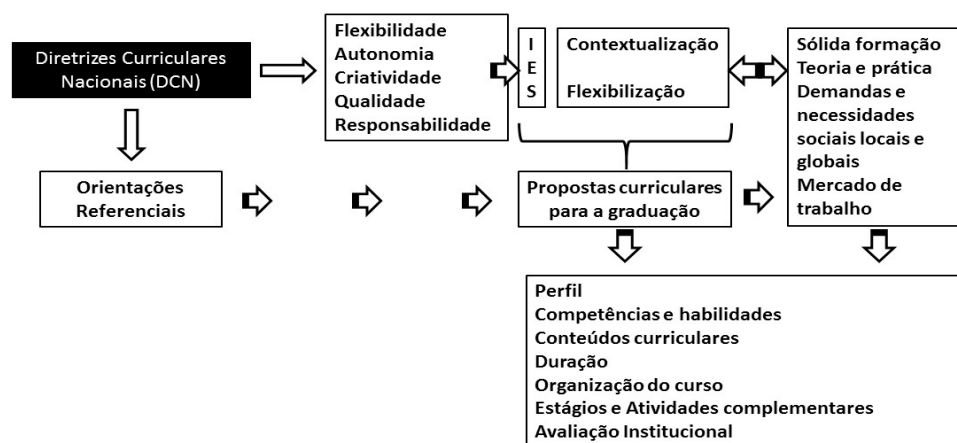
Meta 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

No mesmo ano, a pauta sobre a construção de diretrizes avançava, consolidando os elementos obrigatórios para os documentos a partir da definição de orientações gerais. O relator sugere a apresentação dos seguintes itens: formando/egresso/

profissional; competência/habilidades/attitudes; habilitações e ênfases; conteúdos curriculares; organização do curso; estágios e atividades complementares; acompanhamento e avaliação (CNE/CES 583/2001).

Em posição favorável à proposta de reunir as referências normativas existentes na Câmara de Ensino Superior do CNE, o Parecer nº 67, de 2003, ao apresentar-se como documento orientador para as DCN dos cursos de graduação, reforçava um discurso novo e inovador, valendo-se de palavras e expressões, tais como: “autonomia intelectual e profissional”, “apto a superar desafios” e “condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias” (CNE/CES 67/2003). Como apontava o mesmo documento, se os currículos mínimos engessavam as propostas pela concepção de “grade curricular”, e condicionavam direitos e prerrogativas ao diploma, as Diretrizes Curriculares passavam a trazer referenciais para conceber projetos pedagógicos de curso coerentes e desejáveis, sobretudo, contextualizadas a partir de perfis profissionais ligados às demandas emergentes da sociedade, assumindo “a responsabilidade de se constituírem respostas às efetivas necessidades sociais - demanda social ou necessidade social” (CNE/CES 67/2003). Em síntese, os cursos de graduação passaram a receber, a partir das DCN (Figura 1), orientações mínimas que favoreceram conexões mais próximas com as necessidades sociais e do mundo do trabalho, permitindo que as instituições, de maneira autoral, apresentassem percursos de formação profissional.

Figura 1. Diretrizes Curriculares Nacionais



Fonte: Autores.

Concomitante ao momento em que se consolidaram e se concluíram as premissas básicas para a flexibilização e a contextualização de propostas pedagógicas dos cursos de graduação nas instituições superiores brasileiras, as primeiras Diretrizes Curriculares foram aprovadas e serviram como referência para a organização curricular, substituindo gradativamente os currículos mínimos. Os primeiros pareceres produzidos por membros do CNE, em 2001, tratavam dos processos de construção de textos referenciais, submetidos à apreciação da Câmara de Ensino Superior. Como

exemplo, podemos destacar o parecer CNE/CES 492/2001, resultado da análise das propostas providas da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). No texto, as relatoras tratam das adequações necessárias realizadas com o propósito de aproximá-las “ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram.”

Em outro texto encaminhado ao CNE, encontram-se as Diretrizes Curriculares do curso de Enfermagem, Medicina e Nutrição (CNE/CES 1.133/2001) e nelas, as premissas que passaram a nortear os cursos da área da saúde, conforme exemplo a seguir.

Objeto das Diretrizes Curriculares: permitir que os currículos propostos possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referenciais nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade, no Sistema Único de Saúde (SUS), considerando o processo da Reforma Sanitária Brasileira.

Objetivo das Diretrizes Curriculares: levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades.

Uma primeira análise do fragmento permite identificar as novas concepções pedagógicas em vigor, com destaque a uma nova intencionalidade para a formação de profissionais da área da saúde, visualizada, por exemplo, na definição de aprendizagens sustentadas por quatro eixos: cognitivo (aprender a conhecer), procedimental (aprender a fazer), convivência (aprender a viver juntos) e atitudinal (aprender a ser). Dessa forma, imprime-se uma relação e uma conexão direta com as discussões em voga nos anos finais da década de 1990, como bem expressa o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizado por Jacques Delors (2003), ao tratar dos quatro pilares da educação e suas implicações na prática docente. Além disso, identifica-se uma preocupação voltada ao desenvolvimento da autonomia do futuro profissional da área da saúde, dando destaque à sua autogestão - aprender a aprender (FREIRE, 1996). Há indícios que se aproximam das discussões que conduziram igualmente a instituição de Diretrizes Curriculares, como aquela que diz respeito à superação da formação de profissionais preparados, “mas de profissionais aptos às mudanças e, portanto, adaptáveis” (CNE/CES 67/2003), o que

preconiza a formação de profissionais em permanente atualização. Não obstante, tais orientações normativas estabelecem parâmetros mais contemporâneos de formação, contemplando elementos de fundamentação em cada área do conhecimento, campo ou saber profissional, com o propósito de garantir a promoção da competência intelectual e profissional, de maneira autônoma e permanente.

Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (CNE/CES 1.133/2001).

Para finalizar, é importante retomar que os discursos sobre o princípio da liberdade de ensino e de aprendizagem apresentados nas considerações iniciais e reeditado nas DCN não são apenas fatos e enunciados; estão além das “coisas ditas”, ou seja, limita, mas não determina contornos fixos às propostas pedagógicas dos cursos de graduação, à organização dos cursos e à atuação de professores. Há, portanto, espaço para a inovação e a experimentação. Entende-se que a substituição dos currículos mínimos por novas concepções, em conformidade com a retomada democrática e com as novas conjunturas e demandas globais, garantiu espaço para a autonomia, a liberdade, a flexibilidade, a criatividade e a diversidade, tornando tais elementos fundamentos que acompanham os processos didático-pedagógicos no ensino superior.

3 Diretrizes Curriculares e a formação continuada de professores

Ao traçar o percurso histórico de implementação das DCN para cursos de graduação no Brasil, visualizam-se diferentes perspectivas que se resumem em possibilidades mais dinâmicas, flexíveis e autônomas para a proposição de percursos formativos, em consonância com as demandas da sociedade e do mercado de trabalho. O impacto desse processo pode ser evidenciado pelo surgimento de propostas curriculares heterogêneas, mas que preservam aproximações em virtude da adoção de referenciais orientadores comuns, mas permitem colocar em evidência a perspectiva regional e contextual dos cursos de graduação, favorecem o investimento em novas estratégias pedagógicas e levam em consideração o conhecimento recente e inovador da área profissional.

As “revoluções silenciosas” no interior das práticas universitárias, mencionadas por Maria Isabel da Cunha (2012, p. 17), refletem muito bem as mudanças nas práticas

de ensinar e de aprender, experimentadas recentemente no cenário educacional do ensino superior. A concepção clássica e tradicional, que considera o estudante como receptor e o professor como transmissor do conhecimento, por muito tempo estipulou as bases da organização acadêmica. Esse modelo vem cedendo espaço para uma nova compreensão, dando lugar a currículos e práticas pedagógicas sustentadas por culturas e perspectivas epistemológicas contemporâneas para os processos de ensinagem. Soma-se a tudo isso um tempo marcado por intensas transformações, condições de possibilidades permeadas pelo contexto internacional, pelo fenômeno da globalização e pelos novos cenários em construção. A pesquisadora Carolina de Souza Noto chama atenção que “as condições de possibilidade de existência de um enunciado não estão, portanto, nem naquilo que o seu autor quis dizer como sujeito psicológico, nem num sujeito puro e transcendental que o possibilitaria” (NOTO, 2015, p. 134).

Maria Isabel da Cunha reivindica uma nova postura, apta a dialogar com uma nova forma de desenvolvimento humano, com impacto nos objetivos de formação. Nesse sentido, afirma:

É perceptível que termos como competências, resultados, habilidades e capacidade de transferência estejam substituindo outros que foram caros à tradição acadêmica, como intelecto, conhecimento, verdade, objetividade e disciplina. No primeiro caso, há uma relação direta com a economia e no segundo uma relação com a cultura cognitiva. A pergunta importante de Barnett é se há possibilidade de uma concepção mais aberta acerca do currículo que seja adequada para uma educação que sustente uma relação ampla com a sociedade, preservando a perspectiva também aberta de ser humano (CUNHA, 2012, p. 20).

A indagação nos remete tanto para questões que permeiam as Diretrizes Curriculares, como para as tensões levantadas pelas expectativas da sociedade, do que se espera, afinal, das universidades, ou seja, “ensinar bem aos jovens a serem competentes e competitivos profissionalmente, assegurando-lhes as ferramentas básicas para serem incluídos no mundo do trabalho”, enfatizando, igualmente, valores éticos e de cidadania. Nesta mesma linha, há que se ressaltar que, no universo acadêmico, a dimensão do ensino convive, também, com questões dilemáticas que dizem respeito aos saberes da profissão docente, uma vez que conhecimentos próprios do exercício do magistério são alheios à maioria dos professores que não possuem formação inicial para a docência e, em vários casos, não encontram programas institucionais de formação continuada. Assim, suas práticas docentes sustentam-se nas vivências e trajetórias estudantis (CUNHA, 2012, p. 21).

As tendências contemporâneas para a pedagogia universitária estabelecem pontos comuns ao que orientam as Diretrizes Curriculares. É assim que se compreendem os

discursos acadêmicos que versam sobre interdisciplinaridade, flexibilidade, criatividade e autonomia. A criação de novos currículos acadêmicos pautados pela possibilidade de diversificação e inovação ganha força a partir da elaboração de documentos referenciais e orientadores, o que evidencia a existência de uma inter-relação entre as Diretrizes Curriculares e os novos processos pedagógicos pensados para as instituições de ensino superior. Assim, não somente os projetos pedagógicos de curso são repensados e atualizados, mas, também, o papel e o protagonismo docente e estudantil em todo o percurso de formação de novos profissionais para o mercado de trabalho. Fala-se em um perfil de egresso sustentado pelo desenvolvimento de competências e habilidades, que, por sua vez, são mobilizadas por conteúdos curriculares. Essas mudanças, conseqüentemente, exigem espaços de formação continuada e configuram-se como estratégia importante e fundamental para a instrumentalização de professores diante de novas e atuais dinâmicas que dizem respeito ao ensinar e ao aprender no ensino superior. Um campo recente e em construção, a pedagogia universitária requer “um investimento, aprofundando questões que necessitam análises mais sistemáticas e corajosas”, somado à necessidade de uma “base de pesquisa e reflexão, focando o currículo, os processos de ensinar e aprender e sua dimensão de qualidade. Essa perspectiva incide fortemente na concepção de docência e nos saberes necessários ao seu exercício” (CUNHA, 2012, p. 24). Numa perspectiva semelhante, Bernardete Angelina Gatti (2017, p. 727) coloca em pauta a questão da profissionalidade docente. Para ela, a docência como profissão exige a realização de um fazer específico, articulado com saberes teóricos e práticos apropriados, validados em situações significativas, capaz de “recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres”. Sendo assim, Gatti aponta algumas problematizações importantes sobre o tema: “qual formação responderia às demandas socioeducacionais no cenário atual? Qual a relação: profissionalidade X profissionalização” (GATTI, 2017, p. 727).

Ao colocar em foco essas questões, buscando compreender os efeitos obtidos pelos programas de qualificação docente da Univates, desencadeou-se, no ano de 2017, a partir do NAP, uma pesquisa junto aos docentes da instituição para analisar os avanços promovidos pelos espaços de formação e qualificação, avaliando a efetividade das iniciativas, assim como a identificação de novas dinâmicas, articulações e mobilizações pedagógicas decorrentes das atividades formativas. Importante salientar que os espaços de formação se constituem pela oferta sistemática de oficinas pedagógicas, palestras e fóruns de discussão, entre outros, que integram programas institucionais de formação continuada, tendo como objetivos o aprimoramento e a qualificação da prática pedagógica dos docentes, a criação de espaços para estudo e reflexão do fazer docente com vistas à melhoria da qualidade de ensino e à promoção da atualização e do aprimoramento da prática docente nos cursos ofertados na universidade, oportunizando situações e momentos coletivos e individuais que permitam a busca de respostas às questões de qualidade do ensino⁶.

6 Resolução 067/Reitoria/Univates. Lajeado/RS, 30 de junho de 2011.

Nesse intuito, recorrendo a metodologias de pesquisa e ao significado do papel acadêmico e social do professor, a investigação proposta pretende apresentar reflexões acerca do conceito de formação continuada de docentes e sua interface com temáticas que versam sobre a emergência de uma pedagogia universitária contemporânea, neste caso, alinhadas às Diretrizes Curriculares. Entende-se que é por meio da pesquisa que é possível acompanhar os movimentos socioculturais e político-econômicos “que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal” (CUNHA, 2013, p. 3). Somado à perspectiva de pesquisa, o conceito de formação continuada de professores, ponto fundamental da investigação aqui proposta, define-se a partir das iniciativas que são adotadas por diferentes agências mobilizadoras, como a universidade, durante o tempo profissional dos professores, organizada em formatos e duração distintos e assentada na ideia de processo. Também, é uma formação que tem origem na iniciativa dos interessados, ou é decorrente de políticas institucionais (CUNHA, 2013).

Ao partir dessas considerações que definem a presente pesquisa, o instrumento de coleta de dados direcionou-se para a formação continuada realizada nos fóruns de discussão ofertados a docentes da instituição. Dentre os propósitos de investigação, pretendeu-se analisar as relações que docentes da universidade estabelecem entre as DCN de suas áreas específicas e as atividades de formação continuada, materializadas nos discursos. Para a coleta e o tratamento dos dados da pesquisa, aplicou-se um questionário com vinte e uma questões estruturadas, objetivas e abertas, a duzentos e dez professores, que procederam ao seu preenchimento de forma voluntária e anônima.⁷ A partir das respostas coletadas, criou-se um importante conjunto de insumos sobre a formação continuada de docentes na universidade. O passo seguinte constituiu-se na tarefa de categorizar os dados, agrupando questões que favorecessem a análise discursiva.

Para o presente estudo, foram consideradas duas questões propostas aos docentes, que permitiram mapear discursos, leituras e alguns sentidos atribuídos pelos professores à interface entre o programa de formação continuada de professores e as DCN dos cursos de graduação. Foram propostos os seguintes questionamentos:

17 - Consegue identificar aspectos abordados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação da sua área nos fóruns em que participou?

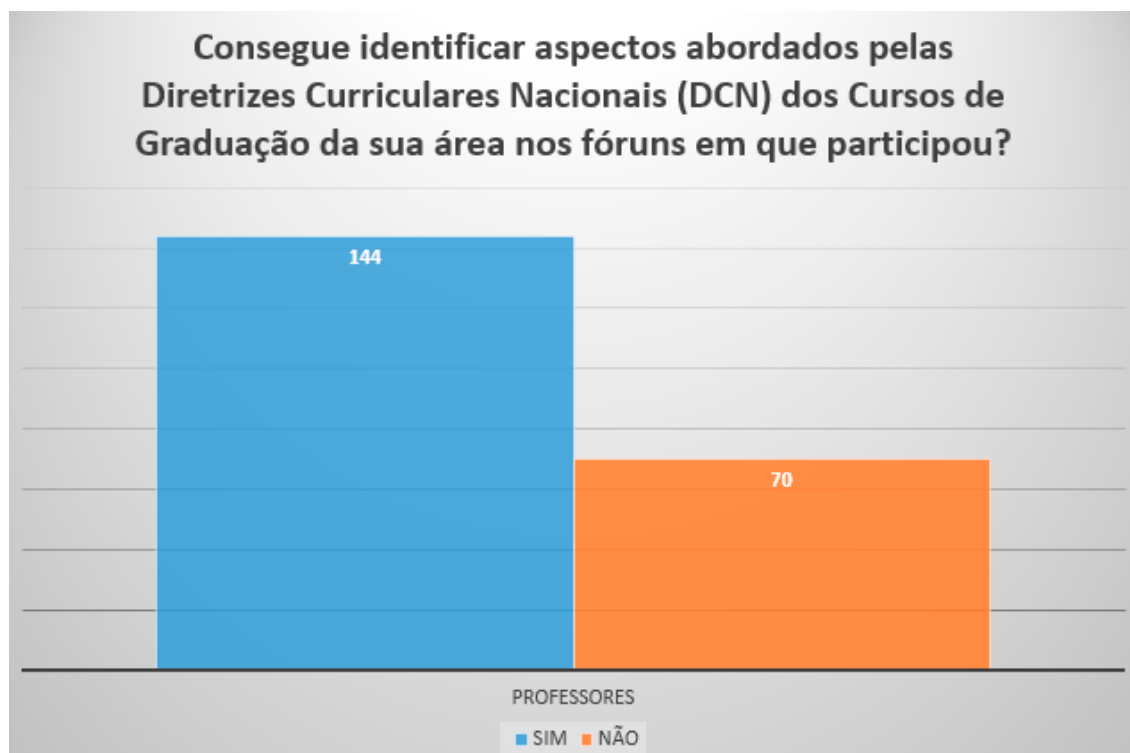
() SIM () NÃO

18 - Se você respondeu SIM na questão anterior, aponte elementos que evidenciem isso.

7 O instrumento de coleta foi disponibilizado aos docentes, a partir de uma chamada institucional, realizada pela Pró-Reitoria de Ensino da instituição, entre os dias 15 e 31 de março de 2017. Segundo dados do setor de Recursos Humanos, o número de docente no ensino superior da instituição totalizava 385 profissionais.

Como se pode constatar, as questões sugeridas aos professores vinculam-se à perspectiva das Diretrizes Curriculares na formação de professores. Os dados coletados apresentaram a seguinte base quantitativa⁸:

Gráfico 1. Relação Fóruns x Diretrizes Curriculares



Fonte: Autores.

Ao considerar as respostas iniciais que levantaram os dados numéricos e que constituíram as bases quantitativas da pesquisa, avançamos para uma descrição mais detalhada, pontuando algumas evidências que sustentam a afirmação positiva dos professores. Para tanto, são consideradas as respostas subjetivas registradas na questão 18, que se constituem em materializações discursivas apresentadas para confirmar a relação entre a formação continuada e as Diretrizes de cursos (SIM - 144 professores, 68,6%).

A fim de agrupar algumas considerações dos docentes, são utilizados princípios que constam nos pareceres de 1997 e 2003 do CNE, para categorizar alguns registros do relatório final do questionário, apresentando algumas análises importantes acerca do objetivo deste estudo. O quadro a seguir configura-se como síntese, constituída a partir da seleção de respostas de vinte e nove professores (P) e relacionadas a um princípio.

8 Embora o número de respondentes seja de duzentos e dez, quatro professores assinalaram as duas opções (SIM e NÃO), o que justifica o número total de respostas apresentadas pelo gráfico.

Quadro 1. Evidências sobre a relação entre a formação continuada de professores e as DCN

Princípios das diretrizes	Respostas - Questão 18
<p>Flexibilização de tópicos e campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem para composição do currículo</p>	<p>P.1 Flexibilização curricular, coerência entre o PPC e as estratégias de ensino.</p> <p>P. 2 A questão das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, por meio da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas do mercado.</p> <p>P. 3 Reformulação dos PPC, disciplinas compartilhadas, perfil do egresso, metodologias diferenciadas tendo em vista uma formação que atenda as demandas da contemporaneidade.</p> <p>P. 4 Discussões acerca do fortalecimento de competências e habilidades em vez de simplesmente pensar em conteúdos. Competências tais como raciocínio lógico, de resolver problemas, etc.</p> <p>P. 5 Nesse momento, temos maior flexibilidade para estruturar currículos mais atraentes e focados no profissional de Tecnologia da Informação.</p> <p>P. 6 Bom relacionamento, boa didática, metodologias coerentes com o plano de ensino, interdisciplinaridade.</p>
<p>Sólida formação geral</p>	<p>P. 7 Formação humanística, implicando na formação crítico-reflexiva.</p> <p>P. 8 Questões étnicas, culturais e de sustentabilidade.</p> <p>P. 9 Ligação com ensino-pesquisa-extensão e direitos humanos é um dos aspectos.</p> <p>P. 10 Formação integral, possível pelo fato de a linguagem perpassar todas as áreas do conhecimento.</p> <p>P. 11 O encontro com diferentes áreas do conhecimento e a oportunidade de detectar nichos de atuação profissional para o egresso do curso, mantendo uma postura crítica e inovadora sobre o campo.</p>

Princípios das diretrizes	Respostas - Questão 18
<p>Práticas de estudos independentes para desenvolver autonomia profissional e intelectual do aluno</p>	<p>P. 12 Desenvolver as competências e habilidades dos estudantes quanto à autonomia, criatividade, aprendizagem e à relação da aprendizagem com a realidade profissional e pessoal.</p> <p>P. 13 Formação de estudantes críticos, autônomos, investigadores de sua área, uso de novas tecnologias e metodologia de ensino.</p> <p>P. 14 Foram desenvolvidos temas como interdisciplinaridade na prática, formas de garantir uma formação crítica e reflexiva, metodologias que estimulam o desenvolvimento do protagonismo do estudante, avaliação formativa, entre outros.</p> <p>P. 15 Desenvolver metodologias apropriadas ao modo como os estudantes aprendem hoje; problematizar o currículo do Ensino Superior a partir de diferentes cenários de aprendizagem.</p> <p>P. 16 Discussão e aperfeiçoamento de metodologias que desenvolvam a autonomia do estudante em aprender a aprender, aprender a ser e aprender a fazer.</p>
<p>Encorajar o reconhecimento de conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar</p>	<p>P. 17 Envolvimento e discussão com outras esferas do poder público.</p> <p>P. 18 O curso busca desenvolver competências nos alunos em conjunto com o desenvolvimento do conhecimento sobre assuntos técnicos; além disso, busca fazer com que o aluno possa integrar o conhecimento adquirido no contexto em que vive.</p> <p>P. 19 Vivências com a diversidade social, aplicadas na disciplina, promovendo o estudante como mediador.</p> <p>P. 20 Conviver com a diversidade dos alunos e inseri-los no contexto, aliando a teoria a situações práticas</p> <p>P. 21 “A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, [...]” (DCNS, p. 16). O espaço do fórum é importante, porque se torna um espaço onde trocamos informações e traçamos estratégias para o ensino e a aprendizagem.</p>

Princípios das diretrizes	Respostas - Questão 18
Relação teoria e prática: pesquisa, estágios e extensão	<p data-bbox="1039 201 1576 236">P. 22 Inserção da pesquisa em sala de aula.</p> <p data-bbox="512 288 2105 403">P. 23 Discussões sobre competências, metodologias, além de debates sobre estágios, trabalhos de conclusão estão diretamente relacionados a itens que constam nas DCN. Em alguns casos, as diretrizes foram utilizadas no fórum como elemento para os debates.</p> <p data-bbox="495 459 2123 619">P. 24 As DCN apontam para a formação de um profissional com capacidade crítica e reflexiva, para a qual é necessário repensar a prática docente a fim de proporcionar ao estudante atividades que possibilitem o desenvolvimento dessas. Acredito ser difícil desenvolver essas características com aulas exclusivamente expositivas; é preciso oportunizar outras experiências, o que tenho aprendido com atividades propostas pelo NAP.</p> <p data-bbox="499 675 2119 790">P. 25 Especialmente na área da Comunicação, com as alterações sugeridas pelas novas diretrizes que abrem espaço para atividades que se relacionam ao estágio e aos trabalhos de conclusão de curso, mais abertos e que por isso poderão exigir maior relação prática nos trabalhos produzidos pelos alunos.</p>
Orientações para a condução de avaliações periódicas	<p data-bbox="544 802 2074 879">P. 26 A questão que remete ao fato de contribuir para a inovação e a qualidade do ensino, norteados os instrumentos de avaliação, baseados em metodologias ativas.</p> <p data-bbox="638 935 1977 970">P. 27 Exercícios e avaliações dos alunos baseados nas competências, habilidades e conteúdos curriculares.</p> <p data-bbox="539 1026 2078 1086">P. 28 Congruência entre o desenvolvimento de competências e habilidades nas avaliações de cada disciplina ao longo dos cursos.</p> <p data-bbox="580 1142 2038 1219">P. 29 Um exemplo seria as avaliações por eixos cognitivos, atitudinais e procedimentais baseados nas habilidades e competências definidas pelos projetos pedagógicos e que vão ao encontro das diretrizes nacionais.</p>

Fonte: Autores.

As respostas aqui agrupadas em categorias permitem evidenciar discursos sobre a relação entre as Diretrizes de cursos e os espaços de formação oferecidos pela instituição. Os professores, como destacado nas passagens selecionadas, apontam aproximações que direcionam para os princípios gerais dos referenciais, tais como a autonomia, a interdisciplinaridade, a flexibilidade, a articulação entre teoria e prática, as experiências extraclasse, a sólida formação geral dos estudantes de graduação. Não obstante, os momentos de formação continuada refletem-se como espaços que possibilitam o repensar do fazer pedagógico, atualizando quadros epistemológicos, de maneira a garantir direções que dialogam com novas demandas, sejam elas educacionais ou da sociedade.

Fala-se, dessa forma, em competências, habilidades, perfil do egresso, extensão, demandas sociais, articulação entre teoria e prática, novas metodologias de ensino, autonomia do estudante, educação permanente, entre tantos outros. Os discursos dos professores materializam as Diretrizes, como é possível identificar no quadro acima, na relação princípio de flexibilidade e o enunciado, “Nesse momento, temos maior flexibilidade para estruturar currículos mais atraentes e focados no profissional”. É clarividente afirmar, portanto, que o programa de formação continuada da universidade, bem como as propostas de fóruns de discussão têm fomentado reflexões que colocam as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em pauta, permitindo que sejam articuladas novas abordagens para o fazer pedagógico, que contribuam para que haja uma ação consciente e consistente no que se refere ao ensinar, ao aprender e ao apreender (ANASTASIOU, 2015).

Ao considerarmos a relação entre as Diretrizes Curriculares e a formação continuada de professores no ensino superior, trazendo como evidência os discursos docentes, permite-se considerar a construção de novos contornos para o que se pode chamar de competência docente (ANASTASIOU, 2015). Nesse sentido, os discursos que remetem aos modelos tradicionais, ainda presentes no meio acadêmico, cedem espaço ao discurso das Diretrizes Curriculares como possibilidade de atender às demandas mais urgentes para os processos de educação universitária. Se, por um lado, as orientações normativas apontam caminhos para a flexibilidade curricular, por outro, é a partir da apropriação que docentes fazem desse discurso e o projetam para a prática de ensinar, que é possível acompanhar a materialização de novas tendências educacionais. Em outras palavras, a formação continuada de professores é um dos movimentos que promove e instrumentaliza novas dinâmicas, leituras, releituras, críticas e adequações da prática docente, um espaço para problematizar as práticas docentes e os processos de subjetivação (FOUCAULT, 1997) dos sujeitos envolvidos com o Ensino Superior. A construção discursiva dos docentes, que, em suas escritas, tratam de conceitos emergentes no campo educacional - competência, habilidade, perfil do egresso, metodologias ativas -, demonstra a produção de novas narrativas

para a pedagogia universitária. Além disso, quando esses aspectos são colocados em perspectiva, é importante reconhecer que as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula também passam por ressignificações. A maneira de ensinar passa a primar por uma cultura pedagógica que valoriza os diferentes contextos, a aprendizagem ativa do estudante, a autonomia para estudar e aprender, a formação permanente, a criação e a experimentação, a realidade local e global e a relação entre teoria e prática.

Pensar e fazer a formação de professores, como lembra Bernardete Angelina Gatti (2017, p. 722), devem “considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”. Além disso, é possível potencializar políticas institucionais para a formação de professores, levando em conta as necessidades, os anseios, as motivações e as intencionalidades dos sujeitos. Para tanto, há que se considerar as bases institucionais e curriculares “mais condizentes com os desafios que as novas gerações estão a colocar, que os novos conhecimentos colocam, que novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões” (GATTI, 2017, p. 723).

4 Considerações finais

Ao tomar o tema das Diretrizes Curriculares como foco de pesquisa e projetá-lo para uma análise sobre suas relações com os momentos de formação continuada de professores, percebe-se, também, que impulsos para uma maior integração dos docentes ganham força, oportunizando, por exemplo, o trabalho cooperativo, o diálogo interdisciplinar e a socialização de experiências educativas. Além disso, esse movimento coletivo coloca em pauta a possibilidade de superar dificuldades e abrir caminhos para o fazer didático-pedagógico, contextualizando os processos de ensino e de aprendizagem que se manifestam, inclusive, em diferentes áreas e especialidades.

Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade (CUNHA, 2013, p. 622).

Há, em tudo isso, uma profissionalidade sendo praticada diante de novas situações e exigências, o que permite considerar a existência de competências para o fazer de uma aula e de uma proposta curricular de formação profissional. Prova disso

são os discursos coletados, que materializam as impressões de professores sobre as diferentes dinâmicas que envolvem os processos de ensinagem na universidade. Afinal, é inegável a relação entre a docência e o lugar em que se produz a profissão, neste caso, na universidade. O “professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p. 612). Finalmente, existem novas subjetividades e novos sentidos sendo construídos, capazes de formar ou transformar os contextos da pedagogia universitária.

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender e apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir (orgs.) *Processos de ensinagem na universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2015, p. 15-44.
- BRASIL. *Constituição do República Federativa do Brasil*. 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Lei nº 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.
- BRASIL. *Lei nº 9.131*, de 24 novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Ensino Superior nº 776/1997*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Ensino Superior nº 583/2001*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Ensino Superior nº 1.133/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Ensino Superior nº 67/2003*. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: INEP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. *Edital nº 4*, de 10 de dezembro de 1997.
- CUNHA, Maria Isabel da. Impases contemporâneos para la Pedagogía Universitaria: implicaciones para el asesor pedagógico en la educación superior. In: LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia (org.). *El asesor pedagógico en la universidad*. Entre la formación y la intervención. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2012, p. 17-26.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.39 n.3, jul./set. 2013, p. 609-625.
- DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 89-102.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em Educação? *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 02, jul./dez. 2003, p. 371-389. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717> Acesso em: 6 dez. 2018.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739> Acesso em: 15 jan. 2019.

NOTO, Carolina de Souza. A filosofia crítica de Foucault: uma recusa do transcendental? *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, v. 20, n. 2, p. 121-137, 11 dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/110910/109283> Acesso em: 29 nov. 2018.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves. *O sucesso educativo de estudantes egressos de cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutorado em Ciências da Educação, 2016. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/48707/1/Luciana%20Alaide%20Alves%20Santana.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

TOJAL, João Batista. Perspectivas da motricidade humana no Brasil – nas diretrizes curriculares, nos programas de formação profissional e nas relações e ações em saúde. *Movimento & Percepção*, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.6, jan./jun. 2005, p. 48-59. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=47> Acesso em: 22 jan. 2019.

UNIVATES. *Resolução 117*, de 3 de novembro de 2015.

UNIVATES. *Resolução 67*, de 30 de junho de 2011.