The background of the cover is a light cream color. It is decorated with numerous colorful graduation caps (mortarboards) in shades of yellow, magenta, and cyan, scattered across the surface. On the right side, there is a large, intricate blue geometric pattern that resembles a stylized sunburst or a complex web of lines radiating from a central point. 

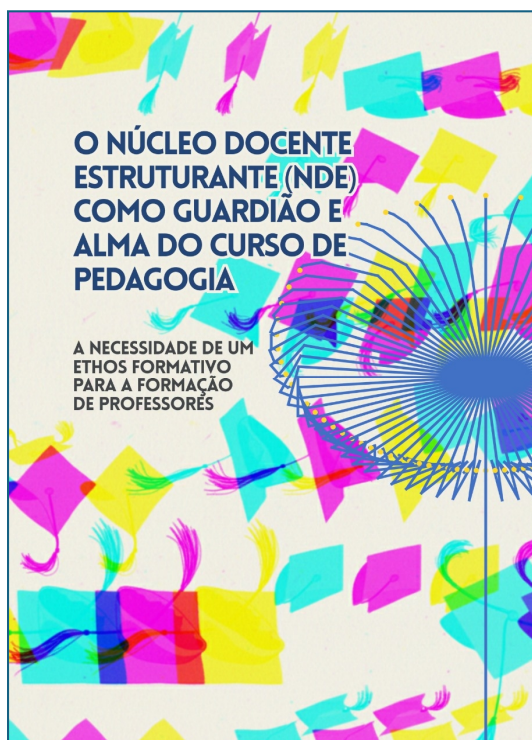
# **O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE) COMO GUARDIÃO E ALMA DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**A NECESSIDADE DE UM  
ETHOS FORMATIVO  
PARA A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES**

**ELILIAN BASÍLIO E SILVA**



**UNISINOS**



Autor da Capa: Quenani Leal

A ilustração é uma representação vibrante e abstrata da energia, diversidade e complexidade do processo de formação de professores, tendo o Núcleo Docente Estruturante (NDE) como seu ponto focal e organizador.

- **Guardiões da Formação** (Os Capelos)

- **A Alma e o Foco** (Espiral)

- **Ethos Formativo** (As cores e a vibração)

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL DOUTORADO**

**Elilian Basílio e Silva**

**O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE) COMO GUARDIÃO E  
ALMA DO CURSO DE PEDAGOGIA: A NECESSIDADE DE UM *ETHOS*  
FORMATIVO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

São Leopoldo – RS

2025

Elilian Basílio e Silva

**O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE) COMO GUARDIÃO E  
ALMA DO CURSO DE PEDAGOGIA: A NECESSIDADE DE UM *ETHOS*  
FORMATIVO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora, pelo Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e  
Transformação Digital

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn  
Fabris

São Leopoldo – RS

2025



S586n

Silva, Elilian Basílio e.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) como guardião e alma do curso de Pedagogia : a necessidade de um ethos formativo para a formação de professores / por Elilian Basílio e Silva. – 2025.

306 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2025.

"Orientadora: Dra. Elí Terezinha Henn Fabris".

1. Núcleo Docente Estruturante (NDE). 2. Cursos de Pedagogia. 3. Práticas discursivas. 4. Qualificação de cursos. 5. Ethos formativo. 6. Ensino superior. I. Título.

CDU: 37.091.12

**Elilian Basilio e Silva**

**O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE) COMO GUARDIÃO E  
ALMA DO CURSO DE PEDAGOGIA: A NECESSIDADE DE UM ETHOS  
FORMATIVO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada como requisito para obtenção do  
título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos - UNISINOS.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Kamila Lockmann

Universidade Federal do Rio Grande (FURG/RS)

---

Dra. Samantha Dias de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

---

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris (Orientadora)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

“O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.”  
(João Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas. 2001, p. 20).

## Dedicatória

É com imensa satisfação que dedico a conclusão deste trabalho a duas pessoas decisivas para que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora, professora **Elí Fabris**, que foi uma guerreira insistente na condução desta Tese. Com delicadeza e firmeza, soube provocar em mim deslocamentos que me fizeram extrair o meu melhor, mesmo diante dos impasses e das inquietações que atravessaram o percurso. As suas observações *“ler em voz alta o que escreveu”*, *“vai direto ao ponto”*, *“diminui isso”*, *“cuidado, não usamos essa expressão”*, *“muita repetição”*, *“faço isso para o teu bem”* ressoam ainda em minha escrita e pensamento. Às vezes, sim, tudo isso gerava nossas pequenas “DRs”, lembra, profa? Mas, ao unir corpo e alma nesse processo, fomos capazes de sustentar uma relação de afeto, rigor e perseverança. Obrigada por ter me feito experimentar novas formas de pensar e escrever, fundamentais para a minha formação como pesquisadora. Entre corpo e alma, esta escrita foi tecida. E, como já nos alertou Michel Foucault, *“a alma é a prisão do corpo”*. Aqui, porém, essa mesma alma, feita de encontros, tensões, afetos e resistências, foi também a força que sustentou o corpo no longo e árduo processo de pesquisa e escrita. Vencemos!

Dedico também este trabalho ao amigo **Afonso**, presença constante mesmo na distância. Foram incontáveis horas de conversas, escutas, conselhos, incentivos e cuidados que edificaram uma amizade generosa e repleta de humor, pois, como bom cearense, o riso nunca esteve ausente. Obrigada por segurar minha mão nos momentos de tensão, choro e incerteza, e por criar, com tua disponibilidade e presença, um espaço permanente de acolhimento.

Que tua vida continue a ser abençoada e que possamos, todos aqueles que te querem bem, ter o privilégio de compartilhar contigo os laços de amizade, família e afeto que multiplicas em tantos papéis: como amigo, pai, ex-esposo, namorado, filho, irmão, professor, tio, cunhado, vizinho e em tantos outros lugares que atravessas com tua generosidade.

E que permaneça vivo entre nós o sentido da amizade, como ensinou Aristóteles: *“Sem amigos, ninguém escolheria viver, ainda que possuísse todos os outros bens.”* Gratidão imensa por tudo!



## AGRADECIMENTOS

Na construção de uma Tese atravessamos múltiplas etapas: das mais complexas, que envolvem a própria tessitura conceitual e metodológica, às aparentemente mais simples, como o gesto de agradecer ao concluir o percurso investigativo. Contudo, este gesto não se reduz a um protocolo formal; ele expressa, antes, um processo de trocas e partilhas que nos constituem. Como lembra Foucault, não há produção de saber que não seja também uma prática de constituição de si, atravessada por relações, encontros e afetos. Do mesmo modo, Sennett nos mostra que todo trabalho, seja ele manual, intelectual ou artesanal só ganha densidade quando se realiza no entrelaçamento com outras mãos, no exercício paciente de uma cooperação que sustenta e dá forma ao que fazemos. Assim, corpo e alma foram sendo implicados nesta caminhada, marcada por entregas e relações de afeto, em que a escrita deixou de configurar-se como tarefa solitária para constituir-se em experiência coletiva.

Nesse sentido, expresso minha gratidão a cada pessoa que, de diferentes modos, aceitou percorrer comigo este trajeto do doutorado, nos dias de dificuldades e tristezas, mas também nos de conquistas. Cada presença, singular em sua forma, inspirou-me e contribuiu para que este momento não fosse interrompido. Eis-me, pois, neste limiar, concluindo a jornada com um agradecimento que ultrapassa a formalidade e se afirma como celebração: celebração das presenças, das vozes e das mãos que, visíveis ou invisíveis, sustentaram a tessitura desta Tese. Chegou a hora de agradecer e revisar toda a trajetória feita, momento delicado ao dirigir-me a cada pessoa especial para mim.

Como não poderia ser diferente, inicio expressando minha gratidão pela dádiva de estar neste mundo. Agradeço a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de, por meio dela, chegar à conclusão deste trabalho, sentindo-me mais forte e transformada em relação ao momento em que iniciei esta caminhada.

Estendo minha gratidão a todos os meus familiares, que, à sua maneira, contribuíram para que eu pudesse viver este momento tão significativo, fruto de inúmeras horas de estudo e dedicação à minha formação profissional. Sei que essa trajetória exigiu, muitas vezes, o distanciamento e a renúncia à convivência cotidiana, mas foi justamente esse apoio silencioso e amoroso que me sustentou e tornou possível chegar até aqui. Registro, igualmente, meus agradecimentos aos cunhados, cunhadas, compadre, comadres, pela compreensão manifestada diante das ausências ocasionadas em momentos nos quais não me foi possível estar presente.

Agradeço de modo especial, ao meu querido marido, que se revelou ainda mais companheiro e me ofereceu a oportunidade de pensar o hoje e o amanhã. Sempre com palavras de ânimo “*vai, você consegue! Eu acredito em você*” ele me recordava da força que habita em mim, da fé que me sustenta, mesmo diante das inquietações e provações que a vida nos impõe diariamente. Eu te amo, meu bem. Ao meu filho, cuja compreensão foi amadurecendo ao longo deste percurso especialmente em sua etapa final, reconhecendo que tudo o que uma mãe realiza é motivado pela intenção de oferecer o melhor. O amor que nos une transcende palavras, manifestando-se concretamente em atitudes e escolhas. Os conflitos vividos, muitos deles necessários, revelaram-se constitutivos e formadores, pois até mesmo no caos é possível aprender e fortalecer vínculos. Nesse processo, compreendemos que a presença de Deus se fez guia e sustento. Eu te amo, meu filho. Saiba que sempre poderás contar comigo; essa parceria é eterna e jamais se desfaz. O orgulho de ser tua mãe e de ter você como filho será alimentado todos os dias de nossas vidas. Como nos lembra a Escritura: “Honra teu pai e tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra que o Senhor teu Deus te dá” (Êxodo 20:12). Que este princípio de honra e amor familiar guie nossas vidas e sustente nossa relação em todos os momentos.

Agradeço à Universidade Estadual do Piauí (UESPI) pela concessão do afastamento integral, que me possibilitou dedicar tempo às atividades de estudo e pesquisa de forma qualificada. Aos(as) Coordenadores(as) e Presidentes dos NDEs dos cursos de Pedagogia dos campi investigados, pela disponibilização do material empírico, sem o qual não seria possível a produção desta Tese. Estendo meus agradecimentos também aos(às) funcionários(as) que contribuíram com informações e documentos adicionais que compuseram o corpus empírico.

Agradeço pelos momentos de estudo vivenciados no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/Unisinos/CNPq) e, ainda que por um breve período, no Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC). As reflexões e discussões nesses espaços constituíram referenciais potentes para a problematização do tema desta pesquisa.

Agradeço ao Grupo da Prática de Pesquisa, integrado pelos(as) colegas Vinícius Borba, Tiago Locatelli, Eduarda Sebastiany, Viviane Paim, Gabriela Saueressig, Luciane Piva, Daine, Marcelo Matos, Queila Martins, Raphaela Souza e Sabrine Bahia. Reconheço a relevância do cuidado ético e da qualificação crítica com que se dedicaram à leitura de meus trabalhos, bem como as valiosas trocas de saberes que possibilitaram, as quais contribuíram significativamente para o fortalecimento deste percurso formativo e investigativo.

Sou igualmente grata pelas amizades que nasceram nesse processo de crescimento profissional. Ter sido acolhida por vocês Bia, Rose e Vilani foi profundamente significativo. Agradeço pelas experiências compartilhadas, pelas brincadeiras, pelas escutas atentas e pelos aconselhamentos generosos. Vocês já fazem parte da rede de afetos e de companheirismo que levarei para além desta trajetória acadêmica.

Agradeço aos meus amigos uespianos dos doze campi da UESPI, com os quais estabeleci uma relação de amizade pautada pelo respeito e por uma caminhada de lutas, movida pela busca qualitativa na formação de professores. Ainda que não os cite nominalmente o que não há demérito algum, não diminui a importância de vocês, todos sintam-se prestigiados pelas trocas de saberes, pelo reconhecimento e pela consideração que nutro por cada um e cada uma. Tenho plena consciência da torcida de todos pela concretização desta conquista, sustentada na crença de que a ousadia e a capacidade de potencializar práticas no âmbito institucional foram elementos decisivos neste percurso. Como lembra Fernando Pessoa, “a amizade é o intervalo entre duas almas, como se houvesse nelas um espaço onde pudessem caminhar juntas”.

Agradeço, de modo muito especial, a todos os meus amigos de convivência diária que, de perto ou de longe, sempre estiveram na torcida pelo meu crescimento profissional, acreditando na minha capacidade intelectual. Opto por não nomeá-los individualmente, o que em nada diminui a relevância de cada um nessa trajetória. Afinal, como expressa Roberto Carlos em sua conhecida canção, “eu quero ter um milhão de amigos”; e, de certo modo, sinto-me próxima desse número, o que tornaria impossível registrar aqui todos os nomes. Sou imensamente grata pela presença, ainda que muitas vezes virtual, pela amizade e pelo respeito que cada um dedica a mim. Sinto-me feliz por contar com vocês em minha vida, certos de que, a seu modo, sempre posso encontrar apoio e afeto em cada amizade. Nesse sentido, vale recordar as palavras de Aristóteles (Ética a Nicômaco, VIII, 1), para quem a amizade é “uma virtude ou algo acompanhado de virtude, e, além disso, é o que há de mais necessário para a vida”. É com esse espírito que celebro e agradeço a cada um de vocês que, pela amizade, tornam minha existência mais significativa.

Aos(Às) professores(as) que, com generosidade e elevado compromisso acadêmico, aceitaram compor a Banca de Defesa, bem como àqueles(as) que, desde a qualificação do projeto de Tese, acompanharam-me com atenção, dedicação e valiosas contribuições, a Profa. Dra. Kamila Lockmann, Profa. Dra. Samantha Dias, Profa. Dra. Maura Corsini e o Prof. Dr. Maurício Ferreira, expresso minha mais profunda gratidão. O cuidado ético, o olhar atento e o rigor científico com que examinaram, qualificaram e enriqueceram este trabalho não apenas aprimoraram a Tese para a sua versão final, mas também inspiraram-me a refletir, revisar e aprofundar cada etapa desta trajetória, tornando-a um percurso de aprendizado e crescimento profissional.

E, para encerrar este prolongado agradecimento, eis-me, então, ao final desta travessia. Confesso que tentei “*ir direto ao ponto*”, mas, como no início, deixei-me atravessar pela prolixidade e desobediência, que, talvez, seja também um gesto de fidelidade àquilo que me constitui. À minha orientadora, professora Elí Fabris, deixo mais uma vez minha gratidão: no encontro de nossas subjetividades, corpos e almas se tocaram, deixando marcas que não se apagam. Agora, sigo em direção ao porvir, com a serenidade de quem venceu e com a abertura de quem deseja ainda ser transformada. Que a vida após a defesa seja tão singular quanto a travessia que me trouxe até aqui mais calma, mais serena, mais aberta às transformações. Vencemos, professora. Até breve.

Mas como prometi, segue o mesmo parágrafo em um ritmo poético com ajuda da tecnologia:

### **Travessia**

Eis-me, ao fim da travessia,  
com o coração ainda pulsando  
pelos caminhos que se abriram.

*Tentei ir direto ao ponto,*  
mas a palavra me tomou pela mão,  
fez-se **prolixa, desobediente,**  
fiel ao que me constitui.

À minha orientadora, Elí Fabris,  
entrego de novo a gratidão:  
no encontro de nossas subjetividades,  
**corpos e almas se tocaram,**  
**marcas ficaram,**  
**não se apagam.**

Agora sigo,  
serena no porvir,  
**aberta ao que ainda me transforma,**  
à vida que chega  
tão singular quanto a travessia.

Mais calma,  
mais serena,  
**mais aberta às mudanças.**



## RESUMO

Esta tese investiga o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de Pedagogia, tendo como *locus* de análise seis (6) *campi* da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). O estudo buscou responder à seguinte questão: *como as práticas discursivas que circulam nos NDEs dos cursos de Pedagogia da UESPI operam na constituição e na atuação desse núcleo para o desenvolvimento, consolidação e qualificação dos cursos?* Para desenvolver a investigação utilizou-se a perspectiva foucaultiana de análise de discurso e alguns princípios da teoria da atuação de Stephen Ball, além de contribuições de outros autores da formação de professores. O *corpus* empírico incluiu Atas, Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), Resoluções e outros documentos institucionais. Os resultados das análises evidenciaram tanto atitudes de adequação às normativas legais quanto desvios regulatórios, manifestados em contracondutas desenvolvidas por alguns *campi*. A investigação orientou-se pelas seguintes questões: *de que modo as decisões emanadas pelos NDEs operam na constituição e na atuação dos cursos de Pedagogia? Como as legislações e normativas são acionadas nesses núcleos, produzindo formas de organização e qualificação? E, nas decisões dos NDEs, emergem indícios propositivos que criam novas possibilidades de organização curricular e formativa?* As análises foram organizadas em três eixos: (1) Constituição do NDE, que discute as condições estruturais e funcionais dos núcleos e a ausência de um *ethos* formativo próprio; (2) Atuação do NDE na qualificação dos cursos, que problematiza os sentidos de qualificação e as tensões entre exigências legais e fundamentos pedagógicos; e (3) Modos de condução e “desvios regulatórios”, que examina práticas de resistência e contracondutas que tensionam a normatividade e produzem deslocamentos. Assim, os conceitos de crítica e de exercício do pensamento mostraram-se essenciais para compreender o *ethos* formativo como elemento fundamental, permitindo que o NDE funcione como espaço de formação e não apenas de adequação legal. Os argumentos sustentados a partir das análises permitem defender a seguinte Tese: *Os NDEs dos cursos de Pedagogia, ao se assumirem como guardiões, têm condições de instaurar práticas discursivas orientadas por um ethos formativo e deslocar-se da função meramente normativa para se constituírem em espaços de crítica e invenção de novos sentidos para a formação de professores, configurando-se como a “alma do curso”.* Mais do que assegurar o atendimento legal, o núcleo assume a responsabilidade de promover a formação de professores, articulando conhecimentos pedagógicos e estratégias voltadas à qualificação contínua dos cursos. Para tanto, torna-se essencial cultivar uma cultura de pertencimento e de qualidade, na qual a artesanaria represente a expressão de um trabalho cuidadoso e bem feito. Ao mesmo tempo, o NDE precisaria consolidar-se como espaço de reflexão crítica, capaz de ultrapassar a mera adequação normativa e impulsionar a inovação e o aprimoramento da formação nos cursos de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Núcleo Docente Estruturante; Cursos de Pedagogia; Práticas discursivas; Qualificação de cursos e *Ethos* formativo..

## ABSTRACT

This dissertation investigates the Núcleo Docente Estruturante (NDE – Structuring Teaching Nucleus) of Pedagogy programs, focusing on six (6) campuses of the State University of Piauí (UESPI). The study sought to answer the following question: How do the discursive practices circulating within the NDEs of UESPI's Pedagogy programs operate in the constitution and functioning of these nuclei for the development, consolidation, and qualification of the programs? To conduct this investigation, the Foucauldian perspective of discourse analysis and selected principles from Stephen Ball's theory of enactment were employed, along with contributions from other scholars in teacher education. The empirical corpus comprised meeting minutes, Pedagogical Project of the Course (PPC), resolutions, and additional institutional documents. The findings revealed both compliance with legal regulations and regulatory deviations, evidenced through counter-conducts developed in some campuses. The investigation was guided by the following questions: In what ways do the decisions enacted by the NDEs shape the constitution and functioning of Pedagogy programs? How are legislation and regulatory frameworks mobilized within these nuclei to produce organizational and qualification processes? Do the NDEs' decisions reveal propositional elements that create new possibilities for curricular and formative organization? The analyses were organized into three axes: (1) Constitution of the NDE, which discusses the structural and functional conditions of the nuclei and the absence of a distinct formative ethos; (2) NDE action in the qualification of programs, which problematizes the meanings of qualification and the tensions between legal requirements and pedagogical foundations; and (3) Modes of conduct and "regulatory deviations", which examine resistance practices and counter-conducts that challenge normativity and produce displacements. In this context, the concepts of critique and the exercise of thought proved essential to understanding the formative ethos as a fundamental element, enabling the NDE to function as a space for formation rather than merely for regulatory compliance. Based on the analyses, the following Thesis is defended: The NDEs of Pedagogy programs, when assuming their role as guardians, are capable of establishing discursive practices oriented by a formative ethos and shifting away from a merely normative function to become spaces of critique and invention of new meanings for teacher education, thus configuring themselves as the "soul of the program." More than ensuring legal compliance, the nucleus assumes responsibility for promoting teacher education by articulating pedagogical knowledge and strategies aimed at the continuous qualification of the programs. To this end, it becomes essential to cultivate a culture of belonging and quality, in which artesanía represents the expression of careful, well-crafted work. At the same time, the NDE must consolidate itself as a space of critical reflection, capable of surpassing mere regulatory adequacy and fostering innovation and improvement in Pedagogy teacher education programs.

**Keywords:** Structuring Teaching Nucleus (NDE); Pedagogy Programs; Discursive Practices; Program Qualification; Formative Ethos.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Experiência Institucional e Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil .....	50
Quadro 2 – Características dos dois exames nacionais: PROVÃO e o ENADE .....	54
Quadro 3 - Critérios das dimensões avaliativos para o Reconhecimento e Renovação do Curso .....	71
Quadro 4 - Critérios de análise dos respectivos indicadores da dimensão 2 .....	72
Quadro 5 - Dados retirado do relatório do CEE/PI do curso de Pedagogia 2024/UESPI .....	74
Quadro 6 – Parecer final com recomendações .....	74
Quadro 7 - Mapeamento do descritor “Núcleo Docente Estruturante” .....	81
Quadro 8 - Relação de trabalhos envolvendo o NDE no banco de dados BTB/CAPES e da BDTD .....	83
Quadro 9 - Aportes teórico-metodológicos identificados nas pesquisas selecionadas.....	85
Quadro 10 - Periódicos selecionado após a filtragem na área das licenciaturas e ou bacharelados .....	86
Quadro 11 - Grupos temáticos que emergiram da seleção de pesquisas e artigos publicados sobre o NDE .....	88
Quadro 12 - Distribuição dos Centros no Campus sede Torquato Neto -Teresina .....	115
Quadro 13 - Cursos <i>Stricto Sensu e Lato Sensu</i> ofertados pela UESPI.....	118
Quadro 14 - Criação dos 12 <i>campi</i> da UESPI que oferece cursos de Pedagogia.....	120
Quadro 15 – Materialidade da pesquisa. ....	128
Quadro 16 - Mapeamento de reuniões realizadas pelo NDE.....	129
Quadro 17 - Seleção das Atas para análise.....	132
Quadro 18 - Legislação oficial orientadora da constituição dos NDEs em cursos de graduação .....	135
Quadro 19 - Documentos normativos locais (Uespi) presentes nas Atas do NDE.....	136
Quadro 20 – Síntese das publicações .....	151
Quadro 21 - Palavras e/ou expressões aglutinadoras de sentidos.....	160
Quadro 22 – Grupos de sentidos .....	161
Quadro 23 - Dificuldades de criação e implantação dos NDEs .....	166
Quadro 24 - Sobre a infraestrutura: espaço inadequado, afastamento de professor, mudança de direção do <i>campi</i> .....	168

Quadro 25 - Dá providências a implantar os NDE e os PPCs precisam ser atualizados.....	170
Quadro 26 - Atendimentos aos prazos.....	172
Quadro 27 - A distância dos campi: trocas, afastamentos, cedências, dificuldades de consolidação de um corpo docente e de um sentido de pertencimento .....	175
Quadro 28 - Condições de funcionamento dos NDEs dos cursos de Pedagogia: tempo para organização, repetição das atividades, demandas externas e planejamento mais objetivo ....	182
Quadro 29 - Pauta técnica de reuniões: discutir encargos docentes, licença de professores, necessidade de professor .....	189
Quadro 30 - Atribuições do Colegiado do curso .....	191
Quadro 31 - Atendimento demandas internas e externas .....	198
Quadro 32 - Mudanças e ajustes curriculares na reformulação dos PPCs: adequações às normativas legais .....	203
Quadro 33 - PPC e a integração da curricularização da extensão nos cursos de Pedagogia ..	207
Quadro 34 - A matriz curricular do PPC: ajustes no PPC e melhorar a desempenho dos alunos .....	215
Quadro 35 - Como pensam a avaliação do currículo do curso.....	218
Quadro 36 - O PPC de Pedagogia: o processo de avaliação do curso.....	221
Quadro 37 - Modos de organização: curricularização da extensão, inserção de EAD, perfil do curso .....	228
Quadro 38 - Pontos de contracondutas dos NDE: outros modos de condução .....	244



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Historicização do curso de pedagogia no Brasil .....	102
Figura 2 – Prédio central do campus Pirajá em Teresina .....	110
Figura 3 – Localização e ano de fundação dos campi da UESPI .....	116

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

BTD-CAPES - Banco de Teses e Dissertações – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CESP - Centro de Ensino Superior

CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CCHL - Centro de Ciências Humanas e Letras

CCECA - Centro de Ciências da Educação Comunicação e Artes

CTU - Centro de Tecnologia e Urbanismo

CCN - Centro de Ciências da Natureza

CCS - Centro de Ciências da Saúde

CCA - Centro de Ciências Agrárias

DAP - Departamento de Assuntos Pedagógicos

DCN - Diretriz Curricular Nacional

ETFPI - Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI)

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FACIME – Faculdade de Ciências Médicas em Teresina

FACOE - Faculdade de Odontologia e Enfermagem em Parnaíba

FADEP - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

GIPEDI Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças

IFPI - Instituto Federal do Piauí

IF - Instituto Federal

IBGE - Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LABDOC - Laboratório de Docência Contemporânea

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NDE - Núcleo Docente Estruturante

NUPPEGE - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

SEI - Sistema Eletrônico de Informações

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

PDI – Programa de Desenvolvimento Institucional

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PAIUNG - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Integrantes do Comung

PREG - Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRONERA -

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UFPI - Universidade Estadual do Piauí

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UAPI - Universidade Aberta do Piauí

## SUMÁRIO

<b>PARTE I - INTRODUÇÃO - O COMEÇO DA EXPERIÊNCIA E O DESENVOLVER DA TRAMA .....</b>	<b>22</b>
<b>1 TRAMAS E ENTRELAÇAMENTOS DA PESQUISA: SOBRE O QUE ESCREVER NESTA TESE.....</b>	<b>29</b>
1.1 Percursos que motivaram realizar a pesquisa .....	30
1.2 Constituição do objeto de estudo: problematizações sobre o NDE.....	35
<b>1.3 As políticas de avaliação do ensino superior: condições de possibilidades de criação do NDE .....</b>	<b>44</b>
1.3.1 O cenário de transformações da política de avaliação da Educação Superior: questões gerais.....	46
<b>1.4 NDE em cursos de graduação: da prescrição normativa à consolidação institucional .....</b>	<b>61</b>
<b>2 O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE): O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS.....</b>	<b>79</b>
2.1 Revisão de literatura: as pesquisas encontradas sobre o NDE .....	79
2.2 Teses, dissertações e artigos: lacunas como fios na trama da pesquisa.....	88
2.3 Os caminhos e possibilidades para a tensionar a pesquisa .....	95
2.4 O curso de Pedagogia no contexto brasileiro e da UESPI: considerações gerais sobre o curso de Pedagogia .....	98
<b>PARTE II - ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>107</b>
<b>3 TRAMAS DO PERCURSO TEÓRICO – METODOLÓGICO .....</b>	<b>107</b>
<b>3.1 O <i>lôcus</i> da pesquisa .....</b>	<b>109</b>
3.1.1 A UESPI no contexto atual.....	114
<b>3.2 Procedimentos metodológicos de rastreamento e seleção do material empírico .....</b>	<b>122</b>
3.2.1 Procedimentos de constituição do material empírico .....	122
<b>4 OPERADORES ANALÍTICOS DE INSPIRAÇÃO FOUCAULTIANA ARTICULADOS A OUTRAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS.....</b>	<b>139</b>
4.1 Discurso sob a perspectiva foucaultiana.....	140
<b>4.2 Sobre “<i>policy cycle approach</i>” (abordagem do ciclo de políticas) .....</b>	<b>147</b>
4.2.1 O <i>Policy Cycle</i> e a Teoria da Atuação em Stephen J. Ball .....	148
<b>PARTE III - A ENGENHARIA DO PROCESSO ANALÍTICO DA PESQUISA.....</b>	<b>156</b>



<b>5 ABORDAGEM ANALÍTICA- MAPEANDO SUPERFÍCIE DOS “DITOS”</b>	<b>158</b>
<b>6 O NDE E SUA CONSTITUIÇÃO: UM ESPAÇO PARA UMA ADEQUAÇÃO LEGAL DOS CURSOS DE PEDAGOGIA?</b>	<b>162</b>
6.1 Criação do NDE: cumpra-se!	164
6.2 Condições estruturais dos <i>campi</i>	174
6.3 Funcionamento dos NDEs dos cursos de Pedagogia: ausência de um <i>ethos</i>	182
6.4 NDE e Colegiado: quando as funções se confundem	187
<b>7 ATUAÇÃO DO NDE NA QUALIFICAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UESPI: O QUE SIGNIFICA QUALIFICAR OS CURSOS?</b>	<b>201</b>
<b>8 MODOS DE CONDUÇÃO DO CURSO: “DESVIOS REGULATÓRIOS”</b>	<b>226</b>
8.1 NDEs: organização e “desvios regulatórios”	227
<b>9 CONSIDERAÇÕES PARA PENSAR O NDE COMO GUARDIÃO: COMO SER A ALMA DO CURSO?</b>	<b>259</b>
<b>10 O NDE COMO GUARDIÃO, ALMA E TRADUÇÃO DE UM CURSO</b>	<b>271</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>274</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>286</b>
ANEXO A - Primeiro exemplar de ata de reunião do NDE – Alma 1	286
ANEXO C – Primeiro exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 2	291
ANEXO D – Segundo exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 2	292
ANEXO E – Primeiro exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 3	293
ANEXO F – Segundo exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 3	294
ANEXO G – Primeiro exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 4	298
ANEXO H – Segundo exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 4	299
ANEXO I – Primeiro exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 5	300
ANEXO K – Primeiro exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 6	302
ANEXO L – Segundo exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 6	304
ANEXO M – Carta de anuência do reitor da UESPI	306

## PARTE I - INTRODUÇÃO - O COMEÇO DA EXPERIÊNCIA E O DESENVOLVER DA TRAMA

Não é de qualquer maneira ou por qualquer caminho que se chega aos objetos” (Veiga-Neto, 2009, p. 84).

Tendo essa compreensão como ponto de partida, conforme destaco na epígrafe acima, a presente tese tem como tema o Núcleo Docente Estruturante (NDE). O foco de análise recai sobre a atuação e a constituição do NDE nos cursos de Pedagogia da UESPI, buscando compreender as práticas discursivas que se engendram nesse espaço institucional. O lócus da pesquisa compreendeu seis (06) campi da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). A escolha do tema não ocorreu de forma aleatória. Ao contrário, ela está profundamente vinculada à minha trajetória acadêmica e profissional, sendo gestada ao longo do percurso formativo iniciado no doutorado, em 2021, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Trata-se de uma questão que desenvolvo e detalho ao longo deste trabalho.

Como um modo de situar o leitor para o foco central do meu objeto de pesquisa o NDE, destaco o Parecer CONAES n.º 4, de 17 de junho de 2010, documento oficial que instituiu a implantação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) nos cursos de graduação das universidades brasileiras e que registra o seguinte entendimento: “[...] entende-se, então, que todo curso que tem qualidade possui (ainda que informalmente) um grupo de professores que, poder-se-ia dizer, é a alma do curso, em outras palavras, trata-se de um núcleo docente estruturante” (CONAES, 2010, p. 1), nos impõe desafios a compreender a constituição desse Núcleo, utilizando uma metáfora instigante, “Alma do curso”. A palavra *alma* aparece no documento institucional sem explicação explícita. Essa ausência, contudo, abre uma brecha interpretativa: trata-se de uma metáfora que sugere algo que pulsa no curso para além das normas e da burocracia. Se o texto oficial não define seu sentido, busco-o pela via foucaultiana, entendendo a alma não como essência, mas como construção histórica, efeito das práticas que atravessam e modelam os sujeitos. Em *Vigiar e Punir* (1987, p. 30), Foucault afirma que “a alma é a prisão do corpo”, indicando que não há substância fixa, mas movimentos e discursos que produzem efeitos reais.

Nesse horizonte, reviso também o uso das expressões “guardião” e “alma do curso”. Não atribuo ao NDE um papel exclusivo ou substancial. Ao contrário, compreendo essa “alma” como resultado coletivo, emergente da atuação conjugada do NDE, do colegiado, dos

estudantes e da comunidade acadêmica mais ampla. Se essa alma é deste mundo, não é metafísica: representa a vitalidade, a potência e as dinâmicas que constituem o curso e que se atualizam de modo partilhado.

Assim, o NDE não é concebido como uma entidade fixa, mas como um espaço que, juntamente com os demais sujeitos institucionais, participa da produção contínua da vitalidade coletiva do curso. Para situar essa perspectiva, diferencia-se, desde o início, três noções que orientam a análise: a “alma”, entendida como a dimensão simbólica e sensível do cuidado, uma força deste mundo, que inspira e nomeia os campi por expressar modos de sentir e de significar o trabalho formativo; o *ethos*, associado à dimensão ética e prática que sustenta formas de agir, criar pertencimento e produzir critérios compartilhados; e o “guardião”, que remete à dimensão política e institucional, responsável por zelar pela qualidade acadêmica e pela coerência do projeto formativo. É nesse tecido de perguntas, práticas e encontros que a “alma do curso” se faz e se refaz, sempre em movimento. Essa distinção conceitual entre alma, *ethos* e guardião é aprofundada no capítulo teórico-metodológico, onde justifico, de forma mais detalhada, sua utilização na pesquisa.

A escrita da tese de doutorado é um processo que, como bem observa Foucault (1996, p.71), é simultaneamente prazeroso e desafiador. É escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa” (Foucault, 2006, p. 432). No entanto, o que foi prazer em alguns momentos, em outros, foi um processo tenso e difícil de encontrar os fios, tramar, destramar e achar os caminhos até a qualificação. Depois, a escrita toma outro rumo, pois é preciso finalizar as análises e organizar a escrita. Escrita que, na perspectiva que assumi tem seus desafios conceituais e redobram os cuidados com o texto. Esse movimento de prazer e tensão é intensificado quando se busca uma escrita que vá além da mera formalidade acadêmica, visando uma expressão criativa e reflexiva.

Marisa Vorraber e Maria Isabel Edelweiss Bujes<sup>1</sup>, em suas obras, discutem as complexidades da escrita acadêmica. Vorraber, por exemplo, destaca que a escrita acadêmica deve ser entendida como uma prática que envolve riscos e possibilidades, especialmente quando se pesquisa nas fronteiras do conhecimento. Ela enfatiza a importância de uma escrita que não apenas reproduza o conhecimento existente, mas que também seja capaz de questioná-lo e reconfigurá-lo.

---

<sup>1</sup> Para aprofundar-se nas reflexões sobre a escrita acadêmica e os desafios enfrentados na elaboração de uma tese, recomendo a leitura das seguintes obras de Marisa Vorraber e Maria Isabel Edelweiss Bujes, que oferecem uma análise crítica e fundamentada sobre o tema, são eles: Marisa Vorraber Costa e Maria Isabel Edelweiss Bujes (Orgs.) – *Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras* (2005); Maria Isabel Edelweiss Bujes – *Infância e Maquinarias* (2002) e ainda, Marisa Vorraber Costa – *Uma Agenda para Jovens Pesquisadores* (2006).

Bujes, por sua vez, aborda a escrita como um processo de invenção e reinvenção, onde o pesquisador se vê constantemente diante de desafios que exigem criatividade e persistência. Ela sugere que a escrita da tese é um espaço de experimentação, onde o autor deve estar disposto a enfrentar os desconfortos e as incertezas que surgem durante o processo de pesquisa.

Esses desafios são amplificados pela necessidade de conciliar a profundidade teórica com a clareza expositiva, exigindo do pesquisador não apenas domínio do conteúdo, mas também habilidade para comunicar suas ideias de forma eficaz. A escrita, nesse contexto, torna-se um exercício constante de revisão, reflexão e reescrita, onde cada palavra carrega o peso da busca pelo conhecimento e pela verdade.

Portanto, ao refletir sobre as dificuldades encontradas na escrita da tese, é possível perceber que elas não são obstáculos a serem superados, mas partes integrantes do processo de construção do conhecimento. Cada desafio enfrentado na escrita contribui para o amadurecimento da pesquisa e para o fortalecimento da argumentação, tornando a Tese não apenas um produto final, mas um testemunho do percurso investigativo trilhado.

Esse processo constituiu-se, para mim, como um exercício inquietante, na medida em que, ao avançarmos, algo de transformador nos acontece. Como destaca Foucault, escreve-se para modificar aquilo que se é. Reconheço, portanto, que iniciar e persistir nesse percurso exige disposição e entrega. Nessa direção, Larrosa (2018) adverte que

[...] um curso é algo que se faz (ou que se segue). Mas também é algo que alguém se dispõe a fazer (ou a seguir). Ou, dizendo de outra maneira, para começar (a cursar) um curso é necessário uma certa disposição, é preciso estar disposto a começar. É disso que depende a maneira de começar ou, se preferir, a maneira de seguir em frente. O que o professor faz quando inicia um curso não é apenas propor um caminho, mas também dispor uma maneira de começar a andar, de seguir em frente (Larrosa, 2018, p.21).

Assim, tanto em Foucault quanto em Larrosa encontramos a ênfase na disposição como condição de possibilidade para que a experiência da escrita e, por extensão, da formação se realize como prática de transformação. Se, por um lado, escrever é um exercício que nos modifica e nos constitui, por outro, cursar um doutorado é também assumir a disposição de percorrer um caminho que exige abertura, estudo e reinvenção.

Nesse entrelaçamento, compreendo que a escrita desta Tese não apenas acompanha minha trajetória acadêmica, mas também a constitui, configurando-se como experiência formativa que me desloca e me transforma em diferentes direções. Nesta breve introdução que

assinala o início da experiência e anuncia o desenrolar da trama procurei antecipar ao leitor o tema da investigação, o NDE, situando-o e apresentando as inquietações iniciais que impulsionaram a elaboração da pesquisa. É nesse horizonte de deslocamentos e reinvenções que se inscreve o momento de defender este trabalho, entendido não como ponto de chegada ou fechamento, mas como mais um gesto nesse contínuo exercício de problematização de si e do mundo.

Assim, a tese foi estruturada em três partes, conforme a orientação sugerida pela banca de qualificação. A seguir, apresento a organização geral do trabalho, composto dez 10 capítulos.

Na Parte I intitulada, *Introdução - O começo da experiência e o desenrolar da trama* -introduzo o leitor à pesquisa, realizando um movimento inicial de aproximação por meio do relato da experiência com o processo de escrita da Tese, da apresentação do tema investigado e da explicitação dos caminhos trilhados na construção da trama investigativa.

No capítulo 1 - *Tramas e entrelaçamentos da pesquisa: sobre o que escrever nesta tese* constituem-se como um espaço de reflexão sobre os caminhos que me conduziram à problematização deste objeto de pesquisa. Nele, procuro evidenciar como minhas experiências formativas, acadêmicas e profissionais se entrelaçam, produzindo sentidos que orientaram as escolhas teórico-metodológicas e o modo como se configura a escrita desta Tese. Trata-se, portanto, de um movimento de situar o lugar de onde falo, reconhecendo que a pesquisa se inscreve em um campo de atravessamentos pessoais, coletivos e institucionais.

Nesse percurso, o capítulo incorpora ainda uma seção dedicada a um breve histórico das políticas de avaliação da educação superior no Brasil, com o intuito de contextualizar as condições de emergência do problema de pesquisa. É nesse cenário que se insere a criação e implantação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), instituído como instância colegiada responsável pela concepção, acompanhamento e consolidação do projeto pedagógico dos cursos de graduação (PPC). O NDE emerge, assim, como um órgão estratégico das políticas de avaliação e regulação, atribuindo centralidade ao corpo docente na condução da formação acadêmica e na materialização das diretrizes curriculares.

No capítulo 2 - *O Núcleo Docente Estruturante (NDE): o que dizem as pesquisas acadêmicas*, desenvolvo a revisão de literatura de âmbito nacional sobre o NDE, com foco nos cursos de licenciatura, em especial os de Pedagogia. Essa produção é mobilizada como base para compreender, justificar e tensionar a problemática investigada. Organizei os diferentes enfoques e arranjos teórico-metodológicos presentes nos estudos, de modo a evidenciar o conteúdo discursivo já consolidado e os deslocamentos operados por distintos

pesquisadores. A partir desse mapeamento, formular outras possibilidades de problematização do objeto, abrindo espaço para leituras analíticas problematizadoras da Tese.

*Na parte II – Itinerário teórico-metodológico*, tenho o capítulo 3 - *Tramas do percurso teórico – metodológico*, nesta parte, apresento a constituição do *corpus* da pesquisa, formado pelo material empírico que compreende Atas, Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), resoluções, portarias e relatórios. Em seguida, contextualizo a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), justificando a escolha dos seis *campi* que compõem o recorte investigativo. Na sequência, exponho a perspectiva teórica adotada, explicitando as ferramentas analíticas que orientam o estudo, inspiradas na análise do discurso e articuladas ao ciclo de políticas. Discuto, ainda, conceitos fundamentais mobilizados no percurso analítico, tais como hipercrítica, governamentalidade, saber-poder e regimes de verdade.

No capítulo 4 – *Operadores analíticos de inspiração foucaultiana articulados a outras ferramentas conceituais*, apresento o conceito de *discurso* em Foucault, entendido como prática que produz saberes, institui verdades e organiza relações de poder-saber, capazes de delimitar o que pode ser dito, pensado e praticado em determinados contextos históricos e institucionais. Em seguida, introduzo as *contribuições de Stephen Ball, especialmente os conceitos de ciclo de política e política de atuação*, que evidenciam o caráter dinâmico, contextual e interpretativo das políticas educacionais. Esses referenciais constituem o arcabouço teórico que orienta a análise das práticas discursivas dos NDEs, permitindo compreender como discursos e políticas se entrecruzam na configuração de suas formas de atuação.

*Na parte III - A engrenagem do processo analítico da pesquisa*, apresento as análises elaborados a partir do material empírico, articuladas com o referencial teórico adotado. Nesse processo, foram observados os Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) em seus modos de constituição, atuação e processos de qualificação, considerando os demais documentos mobilizados na investigação. Esse percurso analítico permitiu a construção de *três (03) grupos de sentido*, que constitui a base para a exploração e análise do material empírico.

No capítulo 5 - *Abordagem analítica- mapeando a superfície dos “dito”*. Este capítulo analisa o material empírico, focalizando os enunciados sobre o NDE em suas dimensões de *constituição, atuação e desvios regulatórios*. A partir das atas e documentos selecionados, busco identificar recorrências e ênfases nos registros docentes. Os dados foram organizados em três grupos de sentidos: (1) enunciados sobre processos constitutivos; (2) enunciados sobre formas de atuação; e (3) enunciados sobre desvios regulatórios. Cada grupo fundamentará um capítulo analítico, desenvolvido com apoio do referencial foucaultiano.

No capítulo 6 - *O NDE e sua constituição: um espaço para uma adequação legal dos cursos de Pedagogia?* A análise elaborada demonstrou que os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de Pedagogia da UESPI constituem instâncias centrais na organização e no funcionamento desses cursos, articulando desenvolvimento, consolidação e qualificação. O exame de Atas, resoluções, pareceres, portarias, relatórios e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) revelou práticas discursivas atravessadas por acordos, conflitos e negociações, orientadas a equilibrar as demandas legais e institucionais com as especificidades de cada curso.

Assim, no final das análises percebi que o NDE não se restringe apenas à adequação legal. Os registros indicaram, ainda, a necessidade do NDE consolidar um *ethos* voltado à formação de professores, capaz de fortalecer o pertencimento institucional e a qualidade acadêmica. Nesse processo, suas decisões assumem papel estratégico ao consolidar a identidade do curso, implementar mudanças curriculares e garantir acompanhamento contínuo das práticas formativas. Desse modo, o NDE pode se configurar como o “guardião” ou mesmo a “alma do curso”. Tal alma, contudo, não deve ser entendida em termos metafísicos, mas como efeito de práticas discursivas e institucionais que conferem sentido e coesão ao corpo do curso. O NDE integra-se a ele, articulando a dimensão estrutural (o corpo) e a qualitativa (a alma), instaurando uma unidade que dá direção, consistência e legitimidade ao processo formativo da vida ao processo formativo.

No capítulo 7 - *Atuação do NDE na qualificação dos cursos de Pedagogia da UESPI: o que significa qualificar os cursos?* tendo como segunda pergunta investigativa: *Como as legislações e normativas são acionadas nos NDEs dos cursos de Pedagogia, produzindo formas de organização, desenvolvimento, qualificação e consolidação desses cursos?* Este capítulo teve como objetivo examinar as práticas discursivas presentes em Atas e documentos institucionais, como os PPCs, que orientam a atuação dos NDEs na qualificação dos cursos de Pedagogia da UESPI. A análise permitiu compreender que a legislação atribui ao NDE a função de assegurar a integração curricular e qualificar os PPCs, sendo reconhecido pela CONAES (2010) como indicador de qualidade e “alma” dos cursos. Neste sentido, analisei de que modo os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de Pedagogia da UESPI acionam legislações e normativas para organizar, desenvolver e consolidar tais cursos. A discussão evidenciou que a noção de “qualificar” um curso é polissêmica e atravessada por disputas discursivas que articulam políticas educacionais, exigências legais, concepções pedagógicas e práticas institucionais. Vi que, na prática, os NDEs tendem a restringir sua atuação ao cumprimento de exigências normativas, legitimando o curso diante de mecanismos

de avaliação, mas sem alcançar a dimensão da qualidade enquanto “artesanaria” (Sennett, 2009), que pressupõe estudo, tempo e trabalho coletivo. Nesse sentido, os NDEs configuram-se mais como espaços de adequação normativa e regulatória do que como comunidades de artífices capazes de imprimir identidade formativa aos cursos com a qualidade produzida pelos processos de artesanaria.

No Capítulo 8 *Modos de condução do curso: “Desvios Regulatórios* “Este capítulo evidenciou o papel central dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) na qualificação e acompanhamento dos cursos de Pedagogia, indo além da execução normativa para a promoção de práticas reflexivas e propositivas. Como “alma do curso”, os NDEs articulam estratégias de desenvolvimento curricular, fortalecem a formação docente e ampliam possibilidades de organização acadêmica. A análise mostrou que, mesmo sob a regulação da governamentalidade neoliberal, os docentes atuantes nos núcleos mobilizam alternativas que promovem qualidade e inovação, configurando novas possibilidades formativas. Notei também que os NDEs operam movimentos estratégicos de contracondutas, escolhendo, em certos casos, não acatar integralmente determinadas exigências legais, a fim de repensar e qualificar o curso. Dessa forma, os núcleos se consolidam como instâncias essenciais para a condução e aprimoramento da formação de professores

Nos capítulos 9 e 10 – respectivamente, apresento as *Considerações para pensar o NDE como guardião: como ser a alma do curso?* Apresento as considerações. Este capítulo final não se encerra como conclusão definitiva, mas como síntese provisória. Em consonância com Foucault, a pesquisa em educação não busca verdades universais, mas deslocamentos que abram novas problematizações. Assim, mais do que um ponto de chegada, este fechamento reúne achados e reflexões, ao mesmo tempo em que evidencia os limites e fissuras do percurso investigativo, mantendo vivo o movimento de inquietação que sustenta a pesquisa. Por conseguinte, ao encerrar esta etapa da escrita, evidencia-se a importância de problematizar a atuação do NDE, provocando questionamentos sobre a sua função como espaço formativo e político dos docentes, bem como sobre as ferramentas teórico-metodológicas que nos permitem sair do cenário naturalizado das práticas institucionais. E no capítulo 10 - *O NDE como guardião: como ser a alma curso?* É justamente a partir dessa leitura crítica e sensível que surge a dimensão estética do NDE uma forma de expressar, em palavras a complexidade, os desafios e a potência inventiva e sensível que atravessam sua atuação cotidiana. Apresento o poema, “*O NDE como guardião, alma e tradução de um curso*”, busquei captar o espírito desse espaço-tempo, revelando suas tensões, disputas e possibilidades de criação e atualização constante do curso de Pedagogia, do qual se



transforma em sua alma. Nessa criação poética, uso uma tecnologia que alimentada por mim, me possibilitou expressar com sensibilidade o que a pesquisa me permite defender como tese.

## **1 TRAMAS E ENTRELAÇAMENTOS DA PESQUISA: SOBRE O QUE ESCREVER NESTA TESE**

“No fundo, eu não gosto de escrever; trata-se de uma atividade muito difícil de realizar.” (Foucault, 1994, p.1593).

O excerto apresentado reflete sobre a complexidade do ato de escrever. A escrita é um exercício difícil e árduo, que exige um esforço significativo e consistente. Nesse processo diário, ela se revela um desafio constante, pois implica assumir os riscos da autoria. Além disso, a construção de um texto é difícil porque exige dedicação não apenas à pesquisa, mas também à reflexão sobre si mesmo. (Corazza, 2002).

Segundo Veiga-Neto (2013), ao nos tornarmos autores de um texto na perspectiva foucaultiana, comprometemo-nos com aquilo que pensamos sobre o objeto pesquisado e problematizado. Isso implica o envolvimento do pesquisador, sem a pretensão de evitar a chamada "risco de contaminação" entre sujeito e objeto essa é a “vontade da neutralidade”, uma preocupação típica das Ciências Exatas na tradição moderna, fundamentada no positivismo, “que acredita na possibilidade de o sujeito não contaminar o e não se deixar contaminar pelo objeto pesquisado, descrito, problematizado” (Veiga-Neto, 2013, p. 64). Nessa perspectiva, assumir a autoria significa considerar que o "meu texto" reflete minha posição como pesquisadora, não há um sujeito indeterminado por trás das afirmações.

É importante esclarecer que a autoria emerge dos significados dos discursos que se entrelaçaram com o que já dito, ou seja, “as coisas que já estavam à solta no mundo, nas práticas discursivas e não discursivas que me constituíram” (Veiga-Neto, 2013, p. 66). Refletindo sobre isso, pergunto: o que há de novo no que se escreve em um trabalho acadêmico? Ao recorrer a Foucault, Veiga-Neto (2007) afirma que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno” (Veiga-Neto, 2007, p. 10).

E, assim, continuei dedicada à tarefa de escrever a tese, articulando ideias com o já dito e buscando minha própria maneira de apresentar essa construção. Foi um trabalho de escrita marcado por idas e vindas, em que escrever, apagar e reescrever fez parte do processo. Como destaca Veiga Neto (2021)<sup>2</sup> em sua obra "Foucault & a Educação “[...] cada dia era um

---

<sup>2</sup> Ver entrevista na íntegra - Educação e Estudos Foucaultianos: uma entrevista com Alfredo Veiga-Neto. (2021).

eterno retorno; mas a cada repetição, surgia uma diferença. Aliás, comigo sempre foi assim: aos poucos, aprimoro o texto, tornando-o mais legível, claro e gramaticalmente correto". Ao refletir, persistir e superar desafios, segui movida pelas novas possibilidades de pensar o objeto de estudo.

Ao escrever sobre o objeto de investigação, destaco que o processo de aprimoramento do texto ganhou relevância após a banca de qualificação, incorporando as valiosas contribuições dos professores. Concentrei-me no material da pesquisa, explorando-o para elaborar versões do estudo e seus desdobramentos, tornando mais claro o foco da investigação.

Com efeito, refletir sobre o processo de autoria e construção do meu texto vai além de um simples sujeito que fala ou escreve. Requer a produção de um conjunto discursivo, sua unidade e a origem de suas significações, como elementos centrais de sua coerência (Foucault, 1996). Assim, minha escrita surge do entrelaçamento das práticas que me constituíram ao longo da vida, da minha trajetória formativa e das experiências que desenvolvi para a professora que sou hoje. Nesse caminho, me constituo como pesquisadora enquanto meu objeto de estudo se forma a partir das vivências na educação pública e do estudo minucioso de outras pesquisas e de autores que me possibilitaram pensar, repensar e criar meu objeto de pesquisa: Os NDEs de seis *campi* da Universidade Estadual do Piauí.

Dito isso, inspirada por essas reflexões, sigo apresentando ao leitor, nesta seção, os seguintes tópicos: os percursos que motivaram a realização da pesquisa, a constituição do objeto de estudo, a importância do NDE no contexto das políticas de avaliação do ensino superior e as contribuições investigativas por meio da revisão de literatura.

### 1.1 Percursos que motivaram realizar a pesquisa

Embora minha vida pessoal e profissional esteja intrinsecamente ligada, compartilho aqui os primeiros passos que trilhei nesse entrelaçamento antes de me tornar professora e iniciar minha jornada como pesquisadora em formação. Neste relato, busco descrever meu processo de construção como sujeito, narrando os caminhos percorridos e como fui interpelada pelas experiências vividas. Os acontecimentos que moldaram minha trajetória me levaram a constantes reflexões, pois, como destaca Gallo (2016, p.10-11): "[...] quando pensamos, já não somos mais os mesmos". O mesmo autor nos convida a pensar, pois é nesse exercício do pensamento que transformamos a nós mesmos e o mundo. Diante de um problema, somos levados a exercitar nossa capacidade de reflexão.

A decisão de pensar a pesquisa sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da UESPI foi sendo construída gradualmente. Essa não era minha ideia primeira ao iniciar esta pesquisa quando cheguei à UNISINOS. O processo se refinou ao longo da minha trajetória acadêmica no curso. Selecione alguns fatos relevantes para descrever essa trajetória, pois, como afirma Veyne (1998, p.43), "toda descrição é selecionada". Assim, apresento ao leitor os caminhos que percorri para me tornar professora e pesquisadora, em um processo contínuo de imersão.

Em 1994, ingressei na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) para cursar Licenciatura em Pedagogia, concluindo a graduação em 1998. Após a formação, iniciei minha carreira no serviço público como professora do Ensino Fundamental, atuando na Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC). Paralelamente, trabalhei em regime de 20 horas na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Ao longo de 13 anos na Educação Básica, lecionei para turmas do 2º ano e, no turno da noite, atuei como supervisora na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essas experiências foram fundamentais para minha formação como docente e para superar os primeiros desafios iniciais na sala de aula, especialmente na construção do conhecimento, habilidade essencial para a prática docente. Concordo com Cunha (2010, p.25) ao afirmar que “[...] a docência como atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa com singulares condições de exercícios”.

Considerando que o exercício da docência exige saberes diversificados para a formação de professores, busquei ampliar minha atuação profissional. Ingressei no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE) da UFPI e, posteriormente, cursei o Mestrado na área de Política, Educação e Movimentos Sociais. Nessa linha de pesquisa, desenvolvi o estudo intitulado “*Representações sociais de professores sobre escolas com violência e sem violência em Teresina*”, cujo objetivo geral foi: Conhecer o conteúdo das representações sociais de professores sobre escolas do 6º ao 9º com violências e sem violências, em Teresina, procurando examinar se os professores mudavam sua prática conforme o contexto em que atuavam.

Ao assumir como professora efetiva na universidade, além das atividades docentes com minhas turmas, vivenciei duas experiências profissionais marcantes: primeiro, exercer interinamente a Coordenação do curso de Pedagogia por seis meses e, em seguida, assumir a Coordenação Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup>, função

---

<sup>3</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa vinculada à Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Seu objetivo principal é estimular a iniciação à

que desempenhei por quatro anos. Após concluir minha gestão no PIBID, recebi o convite para coordenar o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR)<sup>4</sup>, onde permaneci por dois anos. Essa dupla experiência, como coordenadora e professora em sala de aula, foi profundamente enriquecedora, pois me envolveu refletidamente sobre minha prática pedagógica, ampliando meus horizontes profissionais e consolidando meus conhecimentos na área da educação. A formação profissional no campo da educação exige disposição para enfrentar os desafios concretos que atravessam as práticas formativas e institucionais. Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 71) afirma que “não há coragem sem ação”, isso implica um percurso formativo que demanda posicionamento crítico e atuação comprometida.

Assim, as experiências foram fundamentais e decisivas para minhas escolhas, levando-me a optar por uma linha de pesquisa intimamente ligada à minha trajetória pessoal, *Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas* oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, que até 2021 utilizou essa denominação, a linha de pesquisa passou por mudanças e atualmente se intitula: *Formação, Pedagogias e Transformação Digital*. Todo esse processo de construção do conhecimento, das percepções e do exercício do pensamento ao longo da minha vida me permitiu (re)criar e buscar diferentes formas de "saberes". Como destaca Veiga-Neto (2007, p.44), “percepção e conhecimento são modos de saber”.

Nesse processo de formação, destaco três experiências fundamentais. A primeira, em particular, teve início em abril de 2021, quando ingressei no doutorado na Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A segunda foi o contato gradual com diversas disciplinas de autores pós-estruturalistas, que me interpelaram e me levaram a mergulhar nas questões problematizadas pelos professores em diferentes contextos educacionais. Entre os autores,

---

docência, aprimorando a formação de professores em nível superior e elevando a qualidade da educação básica pública no Brasil. Por meio do PIBID, os estudantes de licenciatura têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano das escolas públicas, o que enriquece sua preparação para a carreira docente. Disponível em <mailto:https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.

Segundo Nóvoa (2022), esse programa foi uma iniciativa relevante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para aprimorar a formação inicial de professores. O autor destaca: "São propostas distintas, mas que envolvem um mesmo propósito de transformação na formação docente. A decisão tomada em 2007, de delegar à CAPES a missão de promover e estimular a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, foi realmente excepcional. Designar essas responsabilidades a uma instituição derivada para pós-graduação e pesquisa é algo singular no cenário mundial, fundamentado na clara compreensão de que, sem investimentos na qualidade da educação básica, torna-se impossível o desenvolvimento científico e tecnológico de um país."(p.70).

<sup>4</sup> O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma iniciativa da CAPES que tem como objetivo adequar a formação inicial de professores em exercício na rede pública de educação básica. Para isso, oferece cursos de licenciatura alinhados às áreas de atuação desses profissionais. Disponível em <mailto:https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>.

destacam-se Foucault (1996), Veiga-Neto (2007), Sílvio Gallo (2012), Lazzarato (2017), Biesta (2016) e Sennett (2009), cujas obras representaram leituras instigantes e provocadoras

Por fim, mas não menos importante, a experiência na Prática de Pesquisa e os estudos realizados com o Grupo de Pesquisa Interinstitucional em Pedagogia, Docência e Diferenças (GIPEDI), além das discussões no Laboratório de Docência Contemporânea (LABDOC), foram momentos colaborativos fundamentais em minha trajetória no doutorado na Unisinos, orientando minha formação como pesquisadora.

Ao ingressar na Unisinos, meu propósito inicial era examinar o PARFOR/UESPI. No percurso do doutorado, tornou-se imperativo situar tal análise no interior de um campo mais amplo: o da formação de professores, espaço em que atuei, nos últimos sete anos, como docente do ensino superior. O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) se inscreve em quase todas as regiões do país, conformando uma rede complexa que articula dimensões econômicas, políticas e pedagógicas, mobilizando vultosos investimentos na produção de um corpo docente habilitado, especialmente aqueles que, atuando na educação básica, não possuíam titulação superior. Desde 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), passou a estender sua ação a esse nível de ensino, deslocando seu eixo tradicional de atuação, centrado na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* para intervir também na constituição dos saberes docentes no âmbito da educação básica.

Inicialmente, minha motivação centrava-se na possibilidade de desenvolver uma investigação voltada para um determinado objeto temático que, naquele momento, se apresentava como promissor, o PARFOR. Contudo, no decorrer das disciplinas do doutorado e, sobretudo, nas instâncias de orientação, essa configuração inicial foi sendo deslocada, tensionada e reconfigurada. As práticas discursivas e os enunciados com os quais fui me confrontando instauraram novas problematizações, abrindo fissuras naquilo que parecia sólido e instaurando outros possíveis para a pesquisa. Nesse movimento, meu olhar foi gradualmente se voltando para o curso de Pedagogia, não como um campo homogêneo ou dado, mas como um espaço de produção de discursos, disputas e regimes de verdade.

Ainda que houvesse incertezas quanto ao ponto de partida, algumas frentes se mostraram fecundas: a historicidade do curso e as discontinuidades que a atravessam; as disputas em torno da identidade profissional do pedagogo; o papel que a Pedagogia desempenha diante das urgências e racionalidades do presente; e, sobretudo, as zonas de indeterminação que ainda persistem em seu interior. Foi nesse contexto que emergiu a pergunta que passou a orientar meus deslocamentos analíticos: De que modos os docentes que

atuam nesse campo produzem e atualizam mecanismos de qualificação do curso de Pedagogia? E, de forma correlata, como as práticas instituídas nesse espaço podem operar transformações na própria tessitura do curso?

A experiência como integrante do colegiado e, especialmente, do Núcleo Docente Estruturante (NDE), constituiu-se como um ponto de inflexão. Esses espaços se revelaram não apenas como instâncias administrativas ou deliberativas, mas como espaços/tempos estratégicos com arranjos heterogêneos de discursos, normas, saberes e estratégias de poder, cuja atuação participa ativamente da constituição, consolidação e reconfiguração do curso. A partir daí, tornou-se fecundo problematizar a constituição e a atuação do NDE não apenas como função técnica, mas como operador de um campo de forças em que se articulam práticas, enunciados e efeitos de verdade.

Assim, diante da multiplicidade de problemáticas que atravessam o campo educacional, iniciei esta investigação com o propósito de compreender a tessitura desse espaço de deliberação institucional, no qual se engendram e se legitimam mudanças significativas na arquitetura das licenciaturas. Como profissional formada no interior das racionalidades modernas, busquei deslocar-me da posição de “sujeito produto dos saberes” (Veiga-Neto, 2007, p. 44) para, conforme o mesmo autor ao dialogar com Foucault, interrogar “o que somos como sujeitos do conhecimento e como somos submetidos a ele”. Nesse percurso, a prática e a escolha de uma profissão não apenas nos inscrevem em determinados regimes discursivos, mas também nos modulam, disciplinam e definem enquanto sujeitos, atravessados por estratégias que normatizam modos de pensar, agir e sentir. Nossos anseios, expectativas e projetos passam, assim, a ser constantemente colocados à prova e reconfigurados à luz de jogos de verdade que orientam e regulam a constituição de nossas trajetórias pessoais e profissionais, revelando o entrelaçamento indissociável entre saber e poder na produção de nossas subjetividades.

Não se trata de enunciar a chegada a um mundo melhor ou pior, mas de reconhecer-me como sujeito implicado em um movimento incessante de problematização de si e do próprio campo em que atuo. A partir da incorporação das problematizações teórico-conceituais e de enunciados que tensionam os regimes de verdade vigentes, procurei deslocar os modos de ver e de dizer que historicamente conformam as práticas educativas, desestabilizando a pretensa neutralidade das chamadas verdades universais. Orientada por leituras de filiação pós-estruturalista e inspirada na analítica foucaultiana, mobilizei a construção de arranjos conceituais outros, não como categorias fixas, mas como ferramentas

estratégicas para interrogar as condições de possibilidade, os mecanismos de poder-saber e as formas de subjetivação que atravessam este cenário, e que passo a explorar na sequência.

Ball<sup>5</sup> (2015), quando questionado sobre os conceitos e ferramentas analíticas que utilizam para interpretar políticas educacionais, com o objetivo de compreender melhor a realidade social, ele afirma ser positivo que as pessoas aproveitarão o potencial de suas ideias para “desenvolver suas próprias análises, e levar as coisas mais adiantes” (Ball, 2015, p.5).

Assim, busquei, ao longo deste percurso investigativo, acionar e tensionar processos teórico-analíticos capazes de problematizar as práticas e discursos que atravessam o objeto de estudo, aplicando os saberes construídos e operando com instrumentos que se mostraram mais pertinentes à inteligibilidade do problema examinado.

Na subseção seguinte, detenho-me na constituição do objeto de pesquisa, concebendo o percurso investigativo não como sucessão linear de etapas prévias, mas como trama em permanente construção, feita de experiências, escolhas e deslocamentos. Como lembra Veyne (1998), a história não se organiza em linha reta, mas se apresenta como entrecruzamento de acontecimentos, práticas e singularidades. Assim, reconstruo o caminho percorrido, explicitando gestos metodológicos, inflexões teóricas e decisões que emergiram da minha inserção como membro do NDE/UESPI. Essa inserção não constitui apenas dado biográfico, mas condição de possibilidade para a problematização do objeto, configurado na tensão entre o vivido e o investigado. O Núcleo é tomado não como entidade fixa, mas como campo de práticas e enunciados em contínua reconfiguração. Nesse sentido, a pesquisa se realiza como exercício foucaultiano de análise das práticas discursivas, que não busca fundamentos últimos, mas acompanha as formas pelas quais os discursos se constituem e transformam.

## 1.2 Constituição do objeto de estudo: problematizações sobre o NDE

A escolha do objeto de estudo não emerge de um acaso ou de mera afinidade temática, mas se inscreve no entrelaçamento de minha trajetória docente no curso de

---

<sup>5</sup> Ball é autor da teoria da Atuação. Será explorado na composição desse texto. O Ciclo de Políticas é um método para análise de políticas, formulado pelos sociólogos Stephen Ball e Richard Bowe, utilizado em diferentes contextos, como referencial teórico-analítico para estudo das políticas educacionais. Stephen J. Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde é Karl Mannheim Professor of Sociology of Education. Ele é um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade. Suas pesquisas oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos. Stephen J. Ball é um dos diretores associados do Centre for Critical Education Policy Studies (“Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais”), do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>.

Pedagogia da UESPI com experiências institucionais que me colocaram diante dos mecanismos concretos de funcionamento do campo acadêmico. Minha inserção no colegiado do curso e, de modo mais incisivo, a participação como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) entre maio e setembro de 2021 constituíram um ponto de inflexão: uma espécie de observatório privilegiado das estratégias e das microdecisões que, no cotidiano, configuram o que se entende como “qualidade” e “desenvolvimento” do curso. A interrupção de minha atuação nesse núcleo, motivada pela concessão de dispensa para cursar o doutorado, não extinguiu, mas intensificou a necessidade de interrogar o NDE enquanto instância produtora e reguladora de práticas discursivas, normativas e organizacionais. Longe de se reduzir a um simples órgão deliberativo, o NDE, conforme delineado no Parecer nº4 da CONAES (2010), é apresentado como esse espaço/tempo, que articula saberes e poderes na tessitura das políticas acadêmicas, na conformação de suas diretrizes e na modelagem das identidades institucionais que nele e por meio dele se produzem. Um Núcleo estratégico que emerge para assegurar a adequação legal, mas a própria legislação lhe concede mais sentidos.

Até então, permanecia em suspenso, para mim, a compreensão plena da extensão e dos modos de operação da atuação docente nesse espaço: se as práticas do Núcleo Docente Estruturante se inscreviam como efeito de uma normatividade instaurada pela legislação vigente ou se, ao contrário, emergiam como produto de dinâmicas e demandas imanentes às próprias Instituições de Ensino Superior. Essa indeterminação não se configurava como mera dúvida, mas como fissura analítica, um ponto de inflexão a partir do qual se tornava imperativo interrogar as condições históricas, institucionais e discursivas que possibilitam e delimitam a existência desse núcleo. Foi nesse terreno de incerteza que se gestou a necessidade de empreender o presente estudo, com o propósito de desvelar as condições concretas de funcionamento e atuação do NDE, reconhecendo a singularidade de cada um dos seis *campi* investigados, não como variantes acidentais, mas como expressões de uma multiplicidade de práticas localizadas.

Em vista disso, uma série de interrogações começou a se delinear, não como simples dúvidas contingentes, mas como fissuras que se abrem no campo mesmo das práticas institucionais. Perguntas emergiram: de que modo se engendram as práticas que o NDE põe em funcionamento? Quais mecanismos e estratégias atravessam sua atuação no processo de desenvolvimento e consolidação do curso? Como se articulam, nos discursos e nos gestos dos docentes, as formas de compreender e operar a qualificação do curso de Pedagogia? E, à medida que tais questões se sobrepunham e se ramificavam, novos deslocamentos se impunham: Como dar corpo a essas ideias? Por quais trajetórias fazê-las avançar? Essas



primeiras inquietações não se apresentaram como um mero ponto de partida, mas como um campo de forças no qual a pesquisa foi sendo produzida. Foi nesse emaranhado de relações, tensões e possibilidades que os questionamentos se condensaram, adquirindo a forma e a consistência que orientariam todo o percurso investigativo.

Busquei não apenas descrever a atuação desse núcleo, mas perscrutar as condições de emergência e os modos de funcionamento dos discursos que nele circulam, sobretudo aqueles investidos de autoridade normativa e força regulatória. Trata-se de compreender como esses enunciados não apenas dizem, mas fazem dizer; não apenas regulam, mas produzem as próprias formas de pensar e agir que pretendem enquadrar. Nesse percurso, evidenciei elementos que orienta a constituição de uma investigação em educação situada num espaço-tempo em que a racionalidade neoliberal se infiltra no tecido mais íntimo de nossas práticas, hábitos e expectativas.

Essa racionalidade, mais do que um pano de fundo econômico, configura-se como um operador de subjetivação, moldando a experiência e prescrevendo condutas segundo um regime de normalização que define, de antemão, os termos e os limites do jogo político. Como observam Dardot e Laval (2016), não se trata apenas de romper grades ou derrubar muros: libertar-se de uma prisão é tarefa mais simples do que escapar de uma racionalidade. Pois esta opera de modo invisível e contínuo, exigindo, para ser transgredida, um trabalho minucioso sobre si, um desmonte paciente das normas incorporadas, das evidências naturalizadas. A racionalidade neoliberal, nesse sentido, ergue menos um cárcere de tijolos do que uma “jaula de aço” invisível, onde a obediência é voluntária e a dominação se exerce como se fosse liberdade.

O lugar que a pesquisa ocupa em minha trajetória tem-se configurado como um campo de forças, marcado por inquietações, deslocamentos e desestabilizações que, longe de se restringirem ao plano acadêmico, inscrevem-se na própria tessitura da experiência. Refletir sobre esse espaço é, ao mesmo tempo, interrogar as condições de possibilidade que o constituem e reconhecer nele um território de produção e circulação de saberes, atravessado por retomadas, suspeitas e tensionamentos, um espaço de exercício discursivo, onde as palavras não apenas descrevem, mas operam, intervêm e instauram regimes de verdade.

Como propõe Larrosa (2013), a experiência não se reduz ao acúmulo de vivências ou informações; ela é o que nos acontece, o que nos atravessa e nos modifica. Nesse sentido, compreendi que o espaço da pesquisa não pode ser circunscrito ao cumprimento das etapas formais de um programa de pós-graduação.

Ele se constitui como uma prática que, ao mesmo tempo, nos forma e nos deforma; que produz deslocamentos e fabrica modos singulares de pensar e dizer. Como assinala o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e, nesse toque, instala-se a possibilidade de reconfigurar as relações entre saber, poder e sujeito. Ele ressalta que

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexivas ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (Larrosa, 2013, p.21).

Assim, deixei-me conduzir pelas palavras como quem percorre um campo de forças, para refletir e nomear nossas ações, pois é nesse gesto que se constituem as formas pelas quais nos reconhecemos e nos tornamos inteligíveis. Nomear é operar no interior de formações discursivas que delimitam o visível e o enunciável, definindo as condições de emergência do que pode ser dito, pensado e experimentado. Trata-se de compreender como as práticas enunciativas vinculam palavras e coisas, instaurando regimes de verdade que organizam o que vemos, sentimos e concebemos (Larrosa, 2013). A pesquisa, nesse horizonte, não se limita a descrever, mas tensiona as evidências, interrogando as condições históricas que sustentam ideias consensuais, a materialidade das práticas e os sentidos cristalizados que estruturam e normatizam o mundo social.

Outrossim, o objetivo foi fomentar reflexões e oferecer novas perspectivas sobre o tema. Não se pretende, com esta pesquisa, constituir um grupo de docentes nem persuadir ou fazer proselitismo. Como enfatiza Bujes (2002, p. 11), trata-se, antes, de “quem sabe, convidar alguns a buscar novas ferramentas”. Ao término do processo, é possível incentivar discussões voltadas ao aprimoramento do trabalho do núcleo enquanto coletivo, bem como analisar de que maneira as formas políticas de resistência e os objetivos performáticos da política neoliberal se manifestam nesse contexto institucional. Desejo, assim, que as reflexões aqui apresentadas provoquem inquietações e funcionem como um convite para que outros se sintam instigados a repensar os conhecimentos pedagógicos que orientam as práticas acadêmicas do Núcleo.

Esses movimentos assumem importantes desafios na constituição e tensionamento das relações que atravessam o espaço institucional, instaurando fissuras nas formas hegemônicas de saber e legitimando práticas até então marginalizadas. Tal dinâmica, ao

deslocar os modos tradicionais de produção de conhecimento, cria condições para o exercício de um pensar-outro, no sentido foucaultiano, que exige a recusa do dado como natural ou incontestável. Nesse horizonte, Veiga-Neto e Lopes (2010) convocam-nos a adotar uma postura de vigilância crítica ou de desconfiança ativa frente às evidências e verdades instituídas. Pensar de outro modo não significa simplesmente ampliar o alcance do já conhecido, mas interrogar os regimes de verdade que o sustentam, desestabilizando suas condições de possibilidade e expondo o caráter contingente das “verdades tramadas”. Ao operar esse gesto desconstrutivo, abre-se a possibilidade de abandonar o já pensado e, assim, hospedar novas formas de problematização e emergência de perspectivas inéditas, no trabalho do próprio NDE.

Impulsionada por esse sentimento, segui nessa trajetória, explorando novas possibilidades para problematizar o objeto de pesquisa. Inicialmente, meu foco era o PARFOR, como já mencionei, mas, com o tempo, guiado pelas reflexões com minha orientadora e pelo grupo de prática de pesquisa, fui instigado a trilhar um novo caminho, optando por uma abordagem foucaultiana. Assim, gradativamente, fui me despedindo do PARFOR para me dedicar ao estudo do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Consideramos fundamental essa mudança de direcionamento na investigação sobre os NDEs dos cursos de Pedagogia. Como pedagoga e professora titular do curso de Pedagogia da UESPI, escolhi analisar as práticas discursivas que orientam a atuação do Núcleo. Não se trata de desconsiderar as verdades provenientes das metanarrativas instituídas ou das teorias universais, mas, sim, de estabelecer novos diálogos a partir delas, no contexto das práticas discursivas que envolvem os professores e dos saberes que permeiam seus discursos.

Segundo Foucault (2008, p. 133), as práticas discursivas são “conjuntos de regras anônimas, históricas e sempre determinadas no tempo e no espaço que definem as condições de exercício da função enunciativa”. Nesse sentido, como observa Veiga-Neto (2007), elas não apenas organizam o que pode ser dito, mas também produzem efeitos de verdade e modos de subjetivação.

A partir dessa perspectiva, Veiga Neto (2008, p. 98) afirma: “[...] o estudo de uma prática discursiva deve ser um exercício de descoberta e não de dedução, se entendermos a dedução como um processo que pode levar a uma conclusão verdadeira mediante a aplicação correta de regras lógicas”. Nesse sentido, é possível pensar nas condições que tornem viável um conhecimento que circule e determine o uso de uma linguagem, regulando assim a forma como os sujeitos gerenciam e operam nesse espaço.

Na visão de Fischer (2001, p. 217), ao analisar práticas discursivas a partir da perspectiva de Foucault: "[...] as coisas não possuem o mesmo modo de existência, o mesmo sistema de relações que as envolvem, o mesmo esquema de utilização e as mesmas possibilidades de transformação depois de terem sido ditas". A autora ressalta que esses aspectos estão intrinsecamente ligados ao discurso, observando que "as práticas não discursivas também fazem parte do discurso, [...] estabelecendo regras que, de certa forma, o discurso atualiza". Ela acrescenta ainda que,

[...] não sendo as mesmas depois de ditas, as coisas têm uma existência precária, escorregadia, uma dispersividade que o arqueologista só poderá captar no momento em que se dispuser a descrever o conjunto das relações postas em jogo num determinado discurso. Ele não vai encontrar, por baixo dos textos, uma vida que fervilha, a vida ainda não capturada: vai deter-se na construção de um feixe de relações, no desenho que articula enunciados e práticas, enunciados e técnicas, sobre um dado objeto; o mapa certamente apontará para regiões exteriores, para lugares maiores de aplicação de um discurso (as instituições, por exemplo) (*op. cit.*, p. 217).

Nesse contexto, a autora destaca que, depois da coisa dita, é preciso analisar "o conjunto de relações variadas em um discurso específico" para compreender como tais eventos se manifestam. Entendendo que isso significa detalhar o enunciado que surge a partir desse contexto específico. Vale ressaltar que, conforme explica Veiga-Neto (2008, p.94), "[...] o enunciado não precisa se limitar a uma verbalização que siga regras gramaticais. O autor exemplifica que o horário de um trem ou uma fotografia podem ser considerados enunciados, desde que sejam interpretados como manifestações de conhecimento, aceitos, repetidos e transmitidos. Ele complementa afirmando que

[...] Para Foucault, um enunciado não é qualquer coisa dita (ou mostrada...), ele não é cotidiano. O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem, seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe (Veiga-Neto, 2008, p. 94 -95).

Nesse sentido, é importante considerar as condições dos enunciados, compreender as suas funções, quais suas unidades possíveis, conteúdos concretos, com fim de entender como atuam os núcleos e que práticas são desenvolvidas por eles, (Foucault, 2008, p.98). Entender não só as práticas desenvolvidas, mas se as potencialidades e enunciados de tais núcleo conseguem qualificar cada um dos cursos de Pedagogia desses *campi*, produzindo outros

deslocamentos e no final, trazer para todos os NDEs da UESPI e do Brasil contribuições significativas a partir desses processos discursivos, que são estabelecidos nesse contexto institucional. A partir disso, apresento uma tese que examinou e analisou as práticas discursivas que orientam a formação e atuação do núcleo, visando o seu desenvolvimento, consolidação e qualificação.

No contexto discursivo, o NDE se apresenta como um órgão colegiado integrado às políticas públicas educacionais. A discussão sobre a gestão do Núcleo, cujas atribuições envolvem acompanhar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), assegurar a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e outras demandas, está alinhada com a política de avaliação do ensino superior. Segundo Vieira e Filipak (2015), a gestão democrática, a avaliação e a qualidade no ensino superior são temas relevantes nos estudos sobre políticas educacionais.

Decerto, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) assume maior relevância, possibilitando que os professores das instituições de ensino superior acompanhem, avaliem e tomem decisões necessárias para o desenvolvimento do curso. A discussão do Projeto Pedagógico de Curso e a atuação do NDE, conduzidas por este órgão colegiado, demonstram essa participação democrática (Vieira e Filipak, 2015, p. 308). Essa experiência de gestão pedagógica foi consolidada com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído em 2004, que apresentou desafios e perspectivas decorrentes de sua implementação. Esse tema será melhor detalhado a seguir.

Nessa trama discursiva, em que a gestão do NDE se articula às políticas públicas educacionais, busquei compreender o contexto de atuação desses núcleos, à luz das diretrizes estabelecidas pelo SINAES. Entre os objetivos desse sistema, destaca-se a promoção da melhoria da qualidade do ensino superior, assegurando a avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico. Constatei que, em grande medida, o funcionamento do NDE é pautado pelas exigências dos processos de avaliação externa, os quais orientam e subsidiam os coordenadores de cursos que, simultaneamente, exercem a presidência do núcleo nas discussões e tomadas de decisão sobre ajustes ou reformas curriculares demandadas pela legislação vigente.

Nesse contexto, tornou-se necessário analisar as pesquisas já realizadas sobre o NDE, a fim de compreender a produção já existente sobre o NDE. O objetivo foi identificar seu modo de operação, contemplando as atividades permanentes de acompanhamento relacionadas às questões acadêmicas, ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e ao impacto dessas ações na qualidade do curso. A partir dessa perspectiva, voltada às questões que

envolvem o objeto de estudo, apresento o tema, o problema, o objetivo geral e as questões investigativas.

Tendo em vista o percurso realizado até o momento, no qual detalhei o processo de constituição do objeto de pesquisa, defini como tema desta Tese O NDE dos cursos de Pedagogia

A partir desse tema, e mobilizada pelas questões apresentadas anteriormente, busquei investigar o seguinte problema: *Como as práticas discursivas que circulam nos NDEs, dos cursos de Pedagogia da UESPI, operam na constituição e atuação desse núcleo para o desenvolvimento, consolidação e qualificação dos referidos cursos?*

Com base nessa problematização, considere relevantes os conceitos que emergiram da temática e mobilizam os atores sociais no contexto das políticas públicas educacionais, tais como: *avaliação, qualidade, práticas, atuação, constituição*, entre outros. Esses termos são desenvolvidos e ressignificados ao longo do texto, conforme os interesses presentes na legislação que ampara a implantação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDE) nos cursos de graduação. Observei que a regulamentação dos NDE nos cursos de graduação está alinhada aos preceitos normativos e regulatórios, orientando o conjunto de práticas e ações pedagógicas necessárias para o pleno atendimento à legislação.

Nesse sentido, os aspectos observados potencializaram o problema desta pesquisa, na busca por seu entendimento, análise e problematização das práticas que circulam no núcleo, como operam na constituição no contexto da legislação nos cursos de Pedagogia.

O objetivo principal da pesquisa foi: *Analisar e compreender as práticas discursivas que constituem e orientam a atuação dos NDEs dos cursos de Pedagogia da UESPI, mostrando de que modo as decisões desse núcleo operam no desenvolvimento, consolidação e qualificação desses cursos*. Assim, proponho investigar as práticas discursivas dos NDEs que se estabelecem nesse espaço institucional como operam, o que fazem, de que maneira o fazem. Conforme esclarece Veiga-Neto (2007), no âmbito de uma perspectiva foucaultiana, as práticas adquirem um caráter singular e fundamental. Ao citar Foucault, o autor ressalta que essas práticas não apenas estruturam modos de agir, mas também configuram formas de pensar e de produzir verdades no interior das relações de poder. Conforme (Alvez e Pizzi, 2014) o discurso produz determinados sujeitos, nesse sentido, a análise do discurso, mais do que desvelar a verdade dos discursos, busca repensar seus efeitos na constituição dos sujeitos.

E, quanto as perguntas investigativas, apresento:

1) *De que modo as decisões emanadas pelos NDEs dos cursos de Pedagogia operam na constituição e na atuação desses cursos?*

2) *Como as legislações e normativas são acionadas nos NDEs, produzindo formas de organização, desenvolvimento, qualificação e consolidação dos cursos?*

3) *Nas decisões dos NDEs dos cursos de Pedagogia, emergem indícios propositivos que criam novas possibilidades de organização curricular e formativa?*

Sendo o NDE uma instância na qual se ancora uma racionalidade política que organiza e normatiza internamente as práticas de governo, resultado das políticas neoliberais, explica Dardot e Laval (2016), que são políticas cada vez mais ativas que não destrói somente regras, instituições e direitos. O neoliberalismo “[...] produz certos tipos de relação sociais, certas maneiras de viver [...] o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*[...] como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmo.” (Dardot e Laval, 2016, p.14).

Para desenvolver esta investigação, inspirei-me no pensamento foucaultiano e em comentadores que mobilizam suas ideias e ferramentas teórico-metodológicas. Procurei trabalhar com o pensamento do filósofo de forma criteriosa, evitando concebê-lo como uma solução salvacionista ou como um remédio capaz de sanar todas as questões relativas às pesquisas e práticas sociais educacionais. Busquei, antes, compreendê-lo como um potente instigador e ativador de reflexões e ações. Como adverte Veiga-Neto (2007), é fundamental prevenir equívocos e inadequações teóricas.

Ao mencionar minhas inspirações em Foucault, busco, com esse filósofo, apenas deixar-me conduzir pelo “estranhamento” diante das questões que envolvem o objeto de estudo. Minha tese não se apoia, como afirma Veiga-Neto (2007, p. 25-26), em “um gancho no céu” capaz de explicar, de forma total e definitiva, as verdades que cercam o objeto. Esse autor ressalta que “nenhuma questão tem resposta definida, definitiva e acabada” e que forçar uma resposta não é o caminho mais adequado. Na perspectiva apresentada por ele, não há um trajeto pré-determinado nem um lugar previamente estabelecido a alcançar. Isso, contudo, não significa que seja impossível chegar a algum lugar; apenas que esse lugar não está dado, pronto e à nossa espera.

Assim, nesta pesquisa, ao pensar em teoria e método, procuro mobilizá-los na medida do necessário para responder às demandas do objeto investigado, valendo-me do conjunto de ferramentas mais adequadas. Minha inquietação, enquanto pesquisadora, é compreender como se operam as práticas discursivas dos NDEs e, a partir das emergências identificadas, refletir sobre possibilidades e alternativas para que o núcleo possa atuar de outros modos.

Nessa pesquisa não julguei o que há de certo ou errado, verdadeiro ou falso, na forma de fazer dos professores, a maneira como se organizam, nas práticas realizadas pelos membros do NDE do curso de Pedagogia, que integram esse espaço normativo, propositivo e de avaliação permanente. Mas, desenvolvi um pensamento, a partir da perspectiva pós-crítica, com análise do discurso de inspiração foucaultiana, para compreender como esses professores atuam e vem produzindo nesse espaço institucional outras formas de organização, desenvolvimento e consolidação desses cursos, ou mesmo de contraconduta. Para Veiga-Neto e Lopes (2010), ao citar Foucault, afirmam que “[...] para o filósofo, nada está oculto; só é preciso saber enxergar” (p.150). Para enxergá-lo, procurei aprofundar os argumentos sobre o NDE, que se configura como um potente grupo de docentes que assume atribuições acadêmica de acompanhamento e consolidação dos cursos de graduação.

Na próxima seção, apresento a justificativa e descrevo as condições de possibilidade para a criação dos NDE nos cursos de graduação no Brasil, considerando a política de avaliação do ensino superior como um instrumento estratégico e mobilizador, capaz de orientar as ações e estratégias a serem adotadas pelas universidades. A partir da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e em articulação com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado responsável por coordenar e supervisionar esse sistema, apresento alguns acontecimentos e marcos relevantes, a fim de compreender o processo de criação e organização desse colegiado - NDE, cuja atuação é fundamental para assegurar a qualidade da educação superior no país.

### **1.3 As políticas de avaliação do ensino superior: condições de possibilidades de criação do NDE**

A avaliação da Educação Superior tornou-se, nos últimos anos, um referencial para a gestão dos sistemas educacionais e um instrumento para potencializar a qualidade da educação (Mendes e Dutra, 2019, p. 189).

Antes de apresentar os fatos e acontecimentos que consolidaram o NDE como um órgão estratégico para a qualidade dos cursos de graduação, é necessário esclarecer que a política de avaliação exerce uma função norteadora fundamental na implantação dos NDEs, inserindo-os no contexto mais amplo da política de avaliação institucional. Nesse cenário, os NDEs não surgem apenas como uma exigência normativa ou como uma instância burocrática, mas como efeito de práticas discursivas que, ao mesmo tempo em que os instituem, conferem-lhes determinadas funções, sentidos e lugares no interior da universidade. Assim,



compreender o modo como essas práticas discursivas atravessam a constituição e a atuação dos NDEs permite problematizar de que forma tais órgãos se tornam estratégicos na produção de regimes de verdade sobre qualidade, pertinência e legitimidade dos cursos de graduação.

Nesta tese, inicio a seção apresentando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>7</sup>, compreendendo-o como um espaço de atuação que se configura como prática social abrangente. Trata-se de um sistema responsável por avaliar instituições, cursos e o desempenho dos estudantes, por meio, entre outros instrumentos, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Nesse contexto, também abordo a função da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), entendida como instância integrante e estratégica nos processos avaliativos do SINAES. Ambos constituem elementos centrais para a compreensão e a efetivação da avaliação da educação superior no Brasil.

Compreender esse contexto implica analisar os ditos e os enunciados que evidenciam as problematizações instauradas por esse sistema. As abordagens que circulam nas Instituições de Ensino Superior (IES) possibilitam o desenvolvimento de práticas de gestão dos cursos, gerando discursos que operam como regimes de verdade. Nesse cenário, é fundamental examinar como os discursos vinculados às políticas de avaliação são produzidos e de que modo mobilizam ideias que se materializam na implementação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDE) nos cursos de graduação, articulados a uma lógica de governo neoliberal.

Como assevera Veiga-Neto (2007, p. 61), “estudar a emergência de um objeto, conceito, prática, ideia ou valor significa realizar uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que o instruíram e “alojaram”.

Não se trata de investigar simplesmente a sua origem, mas de compreender como, de que modo e em que momento ele surge. Importa destacar ao leitor que não tive como objetivo avaliar se esses agentes introduzem novos padrões de regulação e controle da qualidade do

---

<sup>7</sup> O **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)** tem por finalidade avaliar, de forma abrangente, as instituições de ensino superior, seus cursos e o desempenho acadêmico de seus estudantes. O processo avaliativo contempla múltiplos aspectos, como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão institucional e qualificação do corpo docente. Para a composição de seus resultados, o Sinaes integra informações provenientes do **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**, das avaliações institucionais e das avaliações específicas dos cursos. Os dados obtidos subsidiam tanto a orientação e o aperfeiçoamento das instituições de ensino quanto a formulação de políticas públicas para o setor. Além de atender a gestores e formuladores de políticas, esses resultados também se configuram como uma importante fonte de referência para a sociedade, em especial para os estudantes, ao indicar as condições de funcionamento e a qualidade dos cursos e instituições. A coordenação e supervisão dos processos avaliativos do Sinaes são de responsabilidade da **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)**, enquanto a sua operacionalização cabe ao **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)** (grifos meus).

ensino oferecido, uma vez que o problema central da pesquisa não se concentrou no sistema de avaliação implantado no Brasil. A proposta foi, antes, apresentá-los de modo a compreender seu funcionamento, ampliando, assim, o campo analítico da tese, sobretudo diante da relevância do NDE e de seus modos de atuação no contexto das políticas educacionais.

A educação superior, assim como os demais níveis de ensino, ocupa lugar central nos debates sobre políticas públicas educacionais, revelando esforços políticos no tensionamento entre o fortalecimento de estratégias vinculadas aos instrumentos de avaliação e a busca por transformar seus resultados em efetivo potencial para a melhoria da qualidade. Esse debate ganha relevância à medida que os compromissos sociais com a qualidade e as diretrizes presentes nos documentos oficiais orientam que dirigentes públicos, gestores, professores, estudantes e toda a comunidade acadêmica atuem como protagonistas na execução de projetos e planos concebidos para esse propósito. Como ressalta Dias Sobrinho (2008), a avaliação é um sistema poderoso e, quando voltada ao desenvolvimento dos sistemas de ensino, assume papel central na agenda dessas discussões, como apresento no excerto acima.

Dito isso, apresento a seguir, de forma breve, as políticas de avaliação do ensino superior, destacando os acontecimentos gerais que marcaram sua constituição e consolidação enquanto sistema responsável por orientar as IES nos processos de avaliação de cursos, contribuindo, assim, para a melhoria da educação superior no Brasil.

### 1.3.1 O cenário de transformações da política de avaliação da Educação Superior: questões gerais

O autor Paul Veyne (1998, p. 43) considera ser “[...] impossível descrever uma totalidade e toda descrição é seletiva; o historiador nunca faz o levantamento do mapa factual, ele pode, no máximo, multiplicar as linhas que o atravessam”. Inspirada por essa perspectiva, e como pesquisadora interessada no tema, realizei uma caracterização seletiva, priorizando aspectos que melhor contribuem para compreender a organização e a trama das políticas de avaliação educacional no ensino superior.

Nesta subseção, apresento um mapeamento dessas políticas, articuladas intrinsecamente às diretrizes e normativas legais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). De forma intencional, também busco problematizar questões relativas ao Núcleo Docente Estruturante (NDE), evidenciando elementos que caracterizam sua atuação. Esse

grupo, composto por professores com responsabilidade pedagógica, responde pelo funcionamento dos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Conforme dispõe a Resolução CONAES nº 1, de 17 de junho de 2010, compete ao NDE “responder mais diretamente pela concepção, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso, questão que trato, posteriormente.

Sendo assim, iniciei explorando o contexto que envolve os processos inaugurais das políticas de avaliação do ensino superior, bem como as transformações que marcaram mudanças centrais nesse campo. Busquei evidenciar como tais mudanças se articulam às agendas neoliberais, produtoras de processos avaliativos reguladores e normativos, e, ao mesmo tempo, analisar como o NDE se constitui, nesse cenário político, como um agente nas práticas de avaliação institucional.

A legitimação dessas práticas avaliativas ganha corpo com a implementação do SINAES<sup>8</sup>, que consolida uma cultura de avaliação e regulação, tendo o NDE como interlocutor central na conformação da performatividade das instituições de ensino superior. Nesse contexto, as universidades veem sua autonomia progressivamente negociada e controlada; a gestão curricular e a produção de conhecimento passam a ser orientadas por novos referenciais, cada vez mais alinhados às demandas e às lógicas do mercado empresarial.

Compreendo que as reflexões apresentadas são relevantes para abrir múltiplas frentes de debate sobre os processos avaliativos. No entanto, opto por concentrar-me, de forma mais específica, nos acontecimentos que antecederam a criação do SINAES. Assim, passo a descrever e explicar o processo macro da política de avaliação. Nesse momento da escrita, estabeleci diálogo com outros autores, ainda que não vinculados à perspectiva teórica adotada neste trabalho. Suas contribuições, contudo, não substituem as ideias que fundamentam e problematizam o objeto desta investigação.

Para auxiliar na compreensão desse processo, sob essa perspectiva, recorro ao artigo de Dias Sobrinho<sup>9</sup>, intitulado *Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): Do Provão ao SINAES*, a fim de compreender como o SINAES se insere no cenário de debates e propostas para a constituição de um sistema de avaliação da educação superior. Além disso, utilizo as contribuições das autoras Ana Luiza Fernandes Mendes e

---

<sup>8</sup> A Lei nº 10.861/2004 institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cuja finalidade é avaliar instituições, cursos e o desempenho dos estudantes, assegurando a qualidade do ensino superior, orientando sua expansão e promovendo a melhoria contínua da eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social.

<sup>9</sup> Dias Sobrinho foi Doutor em Educação da UNICAMP, participou do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO). O prof. Dias Sobrinho faleceu em 10 de setembro de 2022.

Norivan Lustosa Lisboa Dutra,<sup>10</sup> no trabalho intitulado *Índice Geral de Cursos e Qualidade na Educação Superior: O caso das IES do Estado da Bahia* que acrescenta importantes reflexões ao tema.

Os processos de avaliação assumem papel de destaque na arquitetura da educação brasileira. Conforme argumenta Dias Sobrinho (2010, p. 201), a avaliação torna-se elemento central diante das rápidas transformações ocorridas na Educação Superior, sendo que suas práticas se modificam em função do contexto dinâmico marcado pela alternância entre processos avaliativos e reformas educacionais. Nesse cenário, destaca-se a influência do setor empresarial, que orienta as Instituições de Ensino Superior a atuarem como prestadoras de serviços, conferindo-lhes um papel econômico alinhado às demandas do mercado, com ênfase nas funções técnicas e, por vezes, em detrimento das dimensões humanas da formação.

Com base nessa análise, pode-se afirmar que a avaliação passou a constituir um instrumento de grande relevância para o mercado de trabalho, ao fornecer um retrato do perfil profissional formado pelos cursos e indicar às Instituições de Ensino Superior (IES) os ajustes necessários para atender às demandas da economia. Nessa mesma perspectiva, Dias Sobrinho afirma que,

Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as consequentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas (Dias Sobrinho, 2010, p.202).

Trata-se, portanto, de situar a avaliação no contexto de um modelo voltado ao controle de resultados, o que, segundo o autor, implica na desobrigação do Estado e na regulação da educação pelo livre mercado. Conforme observa Dias Sobrinho (2010, p. 203), essa lógica amplia o alcance geográfico das práticas avaliativas, de modo que o processo, antes restrito à aplicação de “[...] exames, testes, provas, instrumentos” aos alunos, passa a assumir novas dimensões e finalidades. Assim, a avaliação se integra à gestão global da educação, na expectativa de que tais ferramentas subsidiem decisões políticas e burocráticas e forneçam informações relevantes tanto para gestores quanto para professores e estudantes.

---

<sup>10</sup> Para acesso integral, este artigo foi publicado na Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 24, n. 1, p. 189-212, jan./maio 2019. Trata-se de uma publicação da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), vinculada à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e à Universidade de Sorocaba (UNISO).

Por conseguinte, o contexto das práticas de avaliação sofre transformações à medida que os interesses sociais se ampliam, assumindo novos significados. Para compreender esse processo, torna-se necessário retomar os acontecimentos que antecederam a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído em 2004, destacando, entre eles, sua finalidade:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior [...] (BRASIL, 2004) (grifo meu).

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior [...] (BRASIL, 2004).

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior [...] (BRASIL, 2004) (grifo meu).

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior [...] (BRASIL, 2004) (grifo meu).

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior [...] (BRASIL, 2004) (grifo meu).

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior [...] (BRASIL, 2004) (grifo meu).

Mas nem sempre foi assim, o SINAES surge como desdobramento do fim do Provão, instituído em 1995. Sem a pretensão de estabelecer uma origem definitiva, mas buscando destacar alguns elementos dessa trajetória, é necessário explicá-la. Como argumenta Veyne (1998, p. 81), “a história, dizem frequentemente, não poderia contentar-se em ser uma narração; ela também explica, ou melhor, deve explicar”, pois o que o historiador realiza é justamente o esforço de compreender as tramas dos acontecimentos.

Inspirada por essa perspectiva, apresento, a seguir, alguns elementos dessa trama, selecionados a partir das contribuições do autor, de modo a favorecer uma compreensão mais ampla e, ao final desta seção, permitir estabelecer articulações com os fatos que envolvem os

órgãos normativos e reguladores enquanto ferramentas institucionais, o que possibilita compreender, nesse contexto, a criação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDE) nos cursos de graduação.

Assim, apresento a seguir alguns pontos-chave destacados por este autor, que auxiliam na compreensão do tema e permitem, ao final desta seção, estabelecer articulações com os fatos que têm, nos órgãos normativos e reguladores, importantes ferramentas institucionais. A partir dessa análise, torna-se possível compreender o contexto e os fundamentos que levaram à criação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDE) nos cursos de graduação.

Quadro 1 – Experiência Institucional e Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil

<b>Instrumentos</b>	<b>ANO</b>	<b>Descrição</b>
Programas de pós-graduação	1970	Primeira experiência de avaliação institucional no Brasil
O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)	1980	Surgiu com o objetivo de avaliar os impactos da reforma universitária de 1968
O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)	1993	Esse programa teve grande adesão das IES do país, tendo em vista o caráter participativo e a autoavaliação
Exame Nacional de Cursos (ENC) – Provão	1995	Foi criado em 1995 (lei 9.131/95), representou instrumento central da avaliação da Educação Superior brasileira – vigorou até 2003
Avaliação das Condições de Ensino (ACE)	Até 2003	Era feita por meio de visitas de comissões externas aos cursos
Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)	2004	No governo Lula (2003), aprova a Lei 10.861/2004 que cria os Sinaes
Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)	2004	A CONAES foi instituída pelo MEC para coordenar e supervisionar o sistema de avaliação, nos termos da Lei 10.861/2004, que cria os Sinaes. É o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes. Esta comissão tornou-se uma ferramenta responsável para avaliação do Ensino Superior

O Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) <sup>11</sup>	2004	Esse um exame obrigatório, está integrado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela mesma Lei nº. 10.861.
---	------	---

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O quadro 1 sintetiza as experiências com instrumentos de avaliação desenvolvidos desde a década de 1970 até os dias atuais, evidenciando distintos direcionamentos conceituais na construção do sistema de avaliação do Ensino superior brasileiro. De acordo com a literatura consultada, as primeiras iniciativas avaliativas, implementadas entre 1970 e 1990 não alcançaram êxito. Um exemplo emblemático foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), instituído pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 1983, durante o regime militar, com o propósito de avaliar os resultados da Reforma Universitária. Contudo, conflitos entre órgãos governamentais e as sucessivas greves que paralisaram as universidades inviabilizaram sua continuidade, levando à desativação do programa apenas um ano após a sua criação.

Outro mecanismo de avaliação da educação superior foi o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993. À época, o programa contou com ampla adesão das universidades, sobretudo pelos princípios que defendia, conforme destaca Meneses (2001): globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, ausência de caráter punitivo ou de premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. Dois anos depois, em 24 de novembro de 1995, o governo instituiu, por meio da Lei nº 9.131, o Exame Nacional de Cursos (ENC).

No contexto das práticas de avaliação implantadas no Brasil, Dias Sobrinho oferece relevantes análises sobre os dois principais instrumentos utilizados para aferir o desempenho dos estudantes o Provão e o Enade, assim sobre o papel estratégico desempenhado pelo SINAES e pela CONAES no cenário político e regulatório da Educação Superior. O autor evidencia as problematizações que emergem desse quadro normativo, no qual o Estado se

<sup>11</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), avalia o desempenho de concluintes dos cursos de graduação quanto aos conteúdos programáticos, às competências e habilidades adquiridas, compondo os indicadores de qualidade da educação superior no Brasil. A participação é obrigatória para os estudantes habilitados dos cursos selecionados no ciclo de avaliação: quem está concluindo ou prestes a concluir o curso, em modalidade presencial ou à distância, deve realizar a prova e responder ao questionário do estudante, sob pena de ter o diploma bloqueado. O exame, que se realiza em ciclo trienal por área de conhecimento, tem por objetivo fornecer indicadores de qualidade dos cursos e das instituições de ensino superior e subsidiar políticas públicas do ensino superior no país. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>

coloca como principal representante e condutor das políticas de avaliação. Nesse contexto sob, tais práticas discursivas podem ser compreendidas como parte de uma ação estratégica que articula saberes, normas, técnicas e estratégias de poder. Conforme argumenta Foucault (1999), esses processos operam de forma capilar, incorporando instrumentos aparentemente neutros como exames, indicadores e relatórios que, em realidade, configuram formas de intervenção e condução das condutas.

Deste prisma, e com base no quadro 1, destaquei algumas questões apresentadas por Dias Sobrinho. Segundo o autor, o Provão consistia em um exame escrito, aplicado anualmente a estudantes concluintes de áreas previamente selecionadas pelo MEC. Após a aplicação, as Instituições de Ensino Superior (IES) recebiam relatórios com os resultados, enquanto os estudantes obtinham informações sobre o próprio desempenho. Paralelamente, especialistas realizavam visitas in loco, elaborando relatórios que avaliavam as condições de ensino das IES, com ênfase no currículo, na qualificação do corpo docente e na infraestrutura física. Os resultados, sob responsabilidade do INEP que, em 1997, adquiriu o estatuto de autarquia federal, serviam de base para atos regulatórios de credenciamento e reconhecimento de instituições, bem como para o reconhecimento de cursos (p. 204). Assim, o Provão consolidou-se como um exame nacional cujos resultados eram utilizados como medida da qualidade dos cursos.

No entanto, ao longo de seus anos de vigência (1996-2003), o Provão teve o mérito de inserir a avaliação na agenda da educação superior e na pauta da sociedade brasileira. Apesar disso, foram identificadas diversas limitações, como a ausência de um padrão definido, a inexistência de um escore mínimo para cada curso e a falta de uma avaliação efetiva da aprendizagem, restringindo-se à aferição da média de desempenho dos estudantes. Conforme observa Dias Sobrinho (2010), verificaram-se equívocos conceituais, técnicos e políticos, além de várias outras deficiências. Dessa forma, o Provão acabou por se mostrar um instrumento pouco eficaz e insuficientemente rigoroso para subsidiar a regulação do sistema de avaliação da educação superior.

Para os SINAES, uma das principais fragilidades do Provão residia em seu caráter estático e fragmentado. Isso contrastava com a concepção de avaliação do Sistema, que se propõe global e integradora, buscando, conforme afirmam, “coerente com a ideia de sistema, é a articulação entre a avaliação e a regulação” (p. 208). Na perspectiva sistêmica do SINAES, tratava-se de um avanço significativo, superando a condição de “simples instrumento isolado” para consolidar um sistema nacional de avaliação da Educação Superior (*Ibid.*, p. 208). Assim, segundo o autor, a concepção adotada pelos SINAES permitiria



alcançar os objetivos da política de Educação Superior, configurando-se como uma política de Estado e não apenas de governo e viabilizando a efetiva construção de um sistema de avaliação. Tal concepção carrega, portanto, implicações lógicas relevantes para o campo educacional.

[...] Nessa lógica, o conjunto articulado de instrumentos de avaliação (institucional interna e externa, as condições de ensino e os indicadores referentes ao desempenho dos estudantes, além dos dados cadastrais e do Censo) deve produzir informações e pareceres para constituírem as bases dos atos regulatórios a serem praticados pelo Conselho Nacional de Educação e pelas instâncias respectivas do MEC. A aliança orgânica entre a regulação – prerrogativa do Estado, praticada no Brasil nas modalidades de credenciamento e credenciamento periódico das IES e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos – e a avaliação, integrada por múltiplos instrumentos, organizada pelo INEP e contando com a participação da comunidade acadêmico-científica, das autoridades das IES e de membros da comunidade civil, constitui o eixo estruturante da construção de um Sistema Nacional de Educação Superior (Dias Sobrinho, 2010, p.209).

Com base nessa perspectiva, a construção de um eixo estruturante para um Sistema Nacional de Educação Superior permitiria que a educação deixasse de ser concebida como mercadoria, colocando a sociedade no centro do processo e afastando-a do perfil e da lógica de mercado. Como argumenta o autor,

o foco central da avaliação da Educação Superior deveria jogar luz sobre o trabalho de formação de sujeitos e a produção e a socialização de conhecimentos de cada IES, tendo em vista o avanço da ciência, o aprofundamento da democracia e o desenvolvimento sustentável da sociedade (*Ibid.*, p. 209).

Dentro da complexidade que envolve a avaliação institucional da Educação Superior, evidencia-se que, à luz dos princípios que orientam o SINAES, a tarefa central deve ser a formação humana integral. Uma educação de qualidade precisa ir além da mera mensuração do desempenho dos estudantes, como ocorria no caso do Provão. Assim, as Instituições de Ensino Superior são chamadas a responder também pelos aspectos sociais que permeiam esse contexto institucional. Nesse sentido, como afirma Dias Sobrinho, a avaliação “deve produzir sentidos a respeito do cumprimento das funções sociais de formação humana e de construção de conhecimentos de cada instituição, no âmbito regional, nacional ou internacional” (*Ibid.*, 2010, p. 210).

Outra discussão apresentada pelo autor, e que merece destaque, refere-se ao papel e às funções desempenhadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

(CONAES), órgão colegiado responsável pela coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essa comissão consolidou-se como instância fundamental para a avaliação do Ensino Superior, elaborando pareceres conclusivos que analisam e interpretam o contexto institucional das Instituições de Ensino Superior (IES).

A CONAES, responsável por conduzir e supervisionar o SINAES, assegurando que este esteja alinhado às demandas sociais, exerce atribuições específicas, como: coordenar a avaliação em âmbito nacional, estabelecer prazos, garantir a elaboração e a aplicação dos instrumentos avaliativos, definir diretrizes, promover a capacitação dos avaliadores, analisar relatórios, elaborar pareceres, realizar encaminhamentos, entre outras ações voltadas a assegurar a qualidade e manter a coerência com os princípios do SINAES.

Com o objetivo de criar instrumentos capazes de avaliar o desempenho dos estudantes e das IES, instituiu-se a CONAES para exercer essa função. Nesse contexto, houve a transição do “Provão” para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que recebeu ampla aceitação por parte do MEC, diferentemente da Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA), proposta presente no texto original do SINAES. Segundo o autor, a PAIDEIA não foi devidamente compreendida e acabou sendo rejeitada pelo MEC, pela mídia e pelo Congresso Nacional.

Para tanto, Dias Sobrinho explica que o “Enade é um exame de amplitude nacional, mas com diferenças fundamentais em relação ao Provão”. Importante destacar que a substituição do Exame Nacional de Cursos (Provão) pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), não representou apenas uma transição, além das mudanças de nomenclatura, também trouxe alterações na concepção e nos objetivos do processo avaliativo.

Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, elaborei o quadro a seguir, apresentando de forma didática as diferenças entre um exame e outro. Nele, destaco os principais aspectos que distinguem as avaliações aplicadas para verificar o desempenho dos estudantes. Trata-se de uma síntese esquemática que reúne, de forma didática, as distinções essenciais entre esses dois instrumentos de avaliação.

Quadro 2 – Características dos dois exames nacionais: PROVÃO e o ENADE

Aspectos	Exame Nacional de Cursos – PROVÃO	Exame Nacional de Desempenho dos Estudante – ENADE
Ano de criação	1996	2004
Base legal	Portaria MEC nº 249/1996	Lei nº 10.861/2004 (que instituiu o SINAES)

Objetivo principal	Avaliar o desempenho dos concluintes de cursos de graduação para fins comparativos e classificatórios	Avaliar o desempenho de ingressantes e concluintes, considerando também o contexto socioeconômico e a percepção do estudante
Público alvo	Apenas concluintes	Ingressantes e concluintes
Periodicidade	Anual	Trienal para cada área do conhecimento (em ciclos)
Formato da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prova padronizada por curso</li> <li>- Avaliação estática</li> <li>- Pontuações e classificações, sem oferecer feedback</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prova (formada por questões de formação geral e específicas) + questionários (perfil e percepção do curso)</li> <li>- Avaliação dinâmica</li> <li>- ENADE foco principal a trajetória do estudante</li> </ul>
Critério de análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultados quantitativos, usados para rankings e classificações</li> <li>- Controle e verificação de conteúdos disciplinares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultados quantitativos e qualitativos, usados para diagnóstico e aprimoramento</li> <li>- Interrogação sobre o processo de aprendizagem e de formação</li> </ul>
Integração com as Políticas Públicas	Isolado, sem integração a um sistema de avaliação mais amplo	Parte integrante do SINAES, articulado com avaliação institucional e de cursos
Ênfase	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desempenho final do aluno</li> <li>- Trajetória de formação e qualidade do curso</li> </ul>	Trajetória de formação e qualidade do curso

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Decorrente dessas características, o autor destaca, entre um exame e outro, um aspecto relevante acerca do ENADE: este não deveria servir a propósitos de ranqueamento, ideia presente no documento original do exame, nem atuar como mero instrumento de regulação, mas, sim, “fornecer elementos de compreensão a respeito da formação ética e técnica dos estudantes e de sua visão sobre a instituição e a vida social” (Dias Sobrinho, 2010, p. 214). Nessa perspectiva, o exame, com outras configurações, propunha um modelo de aferição da qualidade que deslocava o foco de uma avaliação estritamente somativa e classificatória para um sistema de caráter mais abrangente, integrado e formativo. Essa transição é possível que ela se inscreva no campo mais amplo das políticas de governamentalidade, no qual as práticas avaliativas operam, simultaneamente, como

instrumentos de mensuração e como mecanismos de indução de condutas (Foucault, 1999; Dias Sobrinho, 2008).

Nessa configuração, Dias Sobrinho explica que a própria Lei nº 10.861, de 2004, que instituiu o SINAES, forneceu as condições para a elaboração de rankings, ao estabelecer uma escala de cinco níveis para a avaliação dos cursos e do desempenho dos estudantes no ENADE. A partir dela, foram criados indicadores como o Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado (IDD, 2006), o Conceito Preliminar de Curso (CPC, 2007) e o Índice Geral de Cursos (IGC, 2007), este último correspondente à média dos conceitos atribuídos à IES na graduação e na pós-graduação.

O processo inicial de implantação e consolidação desse modelo de avaliação revelou-se complexo, pois a proposta original buscava ir além da simples “conformação a normas burocrático-legais”. Entretanto, o INEP e a CONAES interromperam tal direcionamento e retomaram o “paradigma técnico-burocrático”. Nesse mesmo contexto, o MEC passou a adotar práticas sistemáticas de ranqueamento das instituições e cursos.

[...] Na implementação do SINAES, alguns de seus princípios e propósitos foram sendo descartados ou descumpridos. Paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o ENADE foi ganhando crescente destaque e autonomia. Na mídia e na sociedade em geral, tornou-se sinônimo de avaliação, em sentido pleno, como ocorrera nos tempos do Provão, como se todo o SINAES se resumisse a esse exame (Dias Sobrinho, 2010, p.216).

Nesse contexto, observa-se a tendência de o SINAES perder seu caráter de sistema de avaliação institucional, reduzindo-se a um mecanismo de classificação e controle técnico-burocrático. Assim, a avaliação da Educação Superior passa a ser utilizada predominantemente como instrumento de ranqueamento de cursos e instituições, de modo que “a qualidade de um curso e, por extensão, de uma instituição, depende, em grande parte, do desempenho do estudante em uma prova” (p. 216). Do ponto de vista foucaultiano, essa transição não elimina a dimensão disciplinar da avaliação, mas a reconfigura.

Por certo, nesse discurso político vai sendo tomado por práticas de controle e vigilância, havendo pouco espaço para debates que promova os interesses sociais e o “fortalecimento das políticas de democratização da educação superior com mais justiça social e valorização da educação como bem público e direito humano” (Dias Sobrinho, 2010, p.218). Esses momentos são desafiadores, envolvem uma rede de interesses políticos, devendo assim, acrescenta o mesmo autor, “[...] encontrar ponto de equilíbrio entre a avaliação formativa e a

regulação controladora. Isso só pode ser construído por meio do diálogo e do sentido público da responsabilidade social” (p.223)

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, p.1).

Com efeito, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), instância responsável pela supervisão do SINAES, constitui-se como um relevante indicador de qualidade para todas as universidades brasileiras, públicas ou privadas. Nos termos do art. 6º, fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, cuja atribuição compreende, entre outras funções:

[...] propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes e articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior[...] (SINAES,2004).

É importante considerar que, a partir das (re)formas de avaliação do Ensino Superior, sobretudo quando o foco dessas ações passa a servir como instrumento no processo de regulação das Instituições de Ensino Superior (IES) e quando a qualidade se estabelece como princípio norteador, novas perspectivas e exigências se configuram. Sobre esse assunto, Dias Sobrinho (2009, p. 142) apresenta o seguinte posicionamento:

[...] Não se consegue alcançar qualidade de educação se não há adequadas condições de produção. É preciso perguntar pelas causalidades. O que teria causado tais resultados? O que devemos fazer para superar os problemas? Se não há essas perguntas, se não se busca compreender as causas dos problemas e tampouco procurar os meios de superação, não se completa a avaliação propriamente dita. Pode haver simplesmente medição, nesses casos. A avaliação é projetada para o futuro, é projeto. Quase sempre, entretanto, os instrumentos avaliativos examinam e constataam o passado, o resultado, o produto realizado, o já-dado, o já-realizado num determinado

tempo. Isto é necessário fazer, mas só faz sentido fazê-lo em função de uma perspectiva de futuro (Dias Sobrinho, 2009, p. 142).

Para Dias Sobrinho, é necessário pensar a qualidade da educação e da avaliação como um projeto voltado para o futuro, buscando superar os desafios que as envolvem. Conhecer os dados de determinado segmento institucional sejam universidades ou escolas é fundamental; no entanto, a avaliação não deve se reduzir a um instrumento de controle ou dominação. É preciso, antes, organizar esse espaço de modo a analisá-lo com uma “perspectiva de futuro”. Ter acesso aos resultados das avaliações, por si só, não significa ter encontrado a solução para os problemas, independentemente de sua natureza.

No campo educacional, observa-se, conforme aponta Fabris (2015, p. 443), uma espécie de delírio em torno das noções de “avaliação” e “qualidade”. Nas palavras da autora, “[...] parece que a qualidade é derivada naturalmente do processo de avaliação e que é a avaliação que confere o selo de qualidade aos produtos [...]”. Tal perspectiva, segundo Fabris, obscurece o fato de que, embora a avaliação possua mérito produtivo, ela não constitui, em si, a causa da qualidade. Impõe-se, portanto, problematizar os modos pelos quais tais conceitos são mobilizados, investigando os regimes de verdade que os sustentam e os instrumentos que os operacionalizam, especialmente no contexto das políticas neoliberais em educação, nas quais a avaliação tende a funcionar como mecanismo de legitimação e padronização, mais do que como efetivo indutor de melhoria.

Para Zilliotto e Poli (2021), as avaliações de larga escala configuram-se como instrumentos por meio dos quais o Estado busca exercer controle sobre a qualidade educacional, a partir do monitoramento e regulação do modo de funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse cenário, tanto as instituições quanto os docentes passam a sentir-se compelidos a performar segundo os critérios e parâmetros estabelecidos pelo sistema regulatório vigente (Ibid., 2021, p. 03). A leitura desse contexto evidencia que as demandas impostas ao ensino superior, ancoradas nas diretrizes e instrumentos do aparato avaliativo, não apenas se consolidam, mas também ganham vigor, mobilizando diferentes setores a alinhar suas práticas aos padrões de excelência definidos externamente.

Tal movimento expressa, de modo contundente, aquilo que os autores denominam “exigências da performatividade” (Zilliotto; Poli, 2021), isto é, um conjunto de imperativos que orienta, molda e, em certa medida, condiciona as ações e decisões no interior das IES. Como acrescenta os autores:

[...] atender às expectativas do projeto neoliberal, que se constitui num conjunto de princípios e diretrizes operacionais, presentes na orientação das políticas econômicas e educacionais de um significativo número de países. Trata-se, de fato, de um capitalismo mundializado. A partir disso, as instituições de ensino passaram a responder à pressão por resultados, essenciais ao sucesso, num contexto em que os rankings definem a percepção de qualidade das instituições (Zilliotto; Poli, 2021, p.4).

Os imperativos contemporâneos, no contexto das políticas educacionais e das lógicas neoliberais, impregnam as Instituições de Ensino Superior (IES) com demandas voltadas à produção de performatividade, constituindo-se como elementos potentes na indução e sustentação dessas narrativas. Tais imperativos, como problematiza Ball (2005), traduzem-se em uma tecnologia de regulação que, retomando Lyotard, se inscreve no horizonte dos “terrores de desempenho e eficiência”, um regime discursivo no qual as *performances*, sejam elas de sujeitos individuais ou de organizações, tornam-se parâmetros de mensuração da produtividade e dos resultados, configurando-se como formas de materialização da “qualidade” e, simultaneamente, como ocasiões privilegiadas de promoção, inspeção e controle (Ball, 2010, p. 38).

É conveniente destacar que tal lógica adquire progressiva centralidade no espaço institucional, imbricando-se às diretrizes das políticas neoliberais que impõem às instituições públicas de educação um conjunto de normativas e padrões de conduta, produzindo, assim, um regime de regulação ancorado na racionalidade gerencial. Nesse cenário, a noção de “qualidade” adquire relevância estratégica e estatuto de critério comparativo, operando, conforme assinala Ball (2005), como instrumento privilegiado de controle e de governança. Inscreve-se, nesse jogo, a captura da subjetividade dos sujeitos produtivos, convertida no principal ativo econômico do setor público reformado e alinhado à lógica empresarial, como engrenagem central da produção de valor e da manutenção da competitividade institucional. Nessa mesma direção, Dias Sobrinho (2008, p. 4) adverte que “[...] a qualidade está no centro da agenda atual e dos debates mais agudos da educação superior [...]”, observando que tal noção se articula estreitamente à maximização da eficiência processual e à obtenção de resultados mensuráveis, reforçando a lógica performativa que sustenta o paradigma neoliberal.

Essa constitui sua faceta mais performativa: os padrões, normativas e concepções de qualidade inscritos na legislação e materializados pelos sistemas de avaliação operam, em escala macro, o exercício do poder burocrático-legal de controle e regulação. Tal exercício engendra a imposição de conceitos, padrões e critérios de qualidade, bem como a prescrição

dos procedimentos destinados a produzir determinados efeitos. Nesse enquadramento, “[...] a qualidade passa a ser algo livre de contextos e interpretações subjetivas, identificável objetivamente, mensurável, enquadrável em escalas comparativas, possibilitando que se lhe aplique um selo, à semelhança do que se faz na indústria” (Dias Sobrinho, 2008, p. 818), transformando-se em um constructo normativo descontextualizado, passível de certificação e mercantilização.

Decorre desse processo a expectativa de assegurar e alcançar a qualidade do ensino. Conforme observa Hass (2015), citado por Francisco (2015, p. 146), a perspectiva de regulação e controle, tanto no interior das próprias instituições quanto na forma concebida pelo SINAES, conferiu ao sistema a incumbência de estabelecer critérios de qualidade aplicáveis a todos os atos de “regulação, expansão e posicionamento na educação superior”. Tal configuração discursiva, ao mesmo tempo em que constrói sua própria base legal, institui um “regime de verdade” que, por sua vez, viabiliza e legitima o funcionamento do processo. É nesse entrelaçamento que o SINAES encontra caminhos para projetar, difundir e consolidar tais concepções no campo educacional.

Nessa perspectiva, afirma Veiga-Neto (2007, p. 101) que “são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é feito por verdade, num tempo e espaço determinados; isto é, estabelecem um regime de verdades”. Assim, compreende-se que o poder, engendrado como dispositivo de controle, não apenas se põe em circulação, mas também se infiltra nas tramas sociais, encontra guarida em práticas e saberes específicos e, por meio deles, se institui, consolidando e legitimando determinados modos de ver, dizer e agir.

Assim, a avaliação deixa de ser um ato pontual de classificação e passa a funcionar como um mecanismo contínuo de produção de saberes sobre os sujeitos e as instituições, saberes que, por sua vez, alimentam estratégias de gestão, regulação e controle no campo da educação superior.

Não constitui propósito, nesta subseção, proceder a uma análise avaliativa dos mecanismos e instrumentos postos a serviço da aferição da qualidade na Educação Superior. Tampouco se inscreve, aqui, o compromisso de julgar a pertinência, a eficácia ou os limites dos processos avaliativos instituídos ao longo desses anos. Ao recuperar tais acontecimentos, empenhei-me em descrevê-los e contextualizá-los de modo a sustentar os argumentos teóricos que atravessam esta tese, articulando-os aos órgãos e instâncias que compõem o arcabouço das políticas educacionais. Essa estratégia permitiu-me tensionar e aprofundar a reflexão em torno do objeto desta investigação. Nesse horizonte, passo, na seção subsequente, a situar o



contexto de inserção e de atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) nos cursos de graduação, examinando suas interfaces com o campo da avaliação da Educação Superior.

#### **1.4 NDE em cursos de graduação: da prescrição normativa à consolidação institucional**

[...] A ideia do Núcleo Docente Estruturante (NDE) surge no contexto institucionalizado do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, sendo normatizado no âmbito da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), pela Portaria MEC nº147 de 2 de fevereiro de 2007, Parecer CONAES nº 4/2010 e a Resolução CONAES nº1/2010 (Scorzoni; Schiabel e Rivas, 2022, p.1).

Pelo excerto em evidência, constata-se a presença de um contexto institucional que legitima e condiciona o recente processo de implantação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) nos cursos de graduação, evidenciando suas implicações nos âmbitos normativo, regulatório e avaliativo do ensino superior brasileiro. Nesse cenário, destaca-se o papel do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instância articuladora das avaliações das Instituições de Ensino Superior (IES), dos cursos e do desempenho discente, materializado, este último, pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Conforme assinalam Mendes e Dutra (2019, p. 191), o eixo estruturante das políticas avaliativas concentra-se nas “condições de ensino”, especialmente aquelas vinculadas ao corpo docente, à infraestrutura física, ao projeto pedagógico e aos resultados obtidos no ENADE.

Considerando os elementos discutidos na subseção dedicada à avaliação institucional da educação superior no Brasil, passo a abordar o Núcleo Docente Estruturante, instituído pela Resolução nº 01/2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), enfatizando seus aspectos constitutivos no quadro das políticas públicas educacionais. A análise da literatura e dos documentos normativos, Portarias, Resoluções e Decretos, permite identificar o marco inaugural em que se menciona, de forma explícita, a necessidade de criação e implementação do NDE nos cursos de graduação. Tal referência remonta à Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, que regulamenta a instrução dos pedidos de autorização para cursos de graduação em Direito e Medicina, em conformidade com o disposto no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

A mencionada Portaria estabelece, nos artigos 1º, 2º, inciso IV, e 3º, inciso II, a seguinte disposição: “[...] indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores [...]” (Brasil, 2007). Todavia, observa-se que, à

luz da própria normatividade, a institucionalização do Núcleo Docente Estruturante (NDE) como exigência formal para cursos de graduação, sejam eles de bacharelado ou de licenciatura, somente se concretiza a partir do Parecer CONAES nº 04/2010 e da Resolução CONAES nº 01/2010. Conforme enfatiza este último documento, “[...] o NDE deve ser considerado não como exigência ou requisito legal, mas como elemento diferenciador da qualidade do curso, no que concerne à interseção entre as dimensões do corpo docente e do Projeto Pedagógico do Curso” (CONAES, nº 04/2010). Assim, a presença do NDE transcende a mera obrigatoriedade normativa, assumindo papel estratégico na articulação entre a qualificação acadêmico-pedagógica do corpo docente e a coerência e efetividade do PPC, o que o eleva à condição de instância estruturante da identidade e excelência do curso.

É no Parecer CONAES nº 04, de 17 de junho de 2010, que se delineiam os referenciais normativos que orientam, em âmbito nacional, a constituição e o funcionamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Nesse documento, evidencia-se que “[...] o Núcleo Docente Estruturante NDE foi um conceito criado pela Portaria nº 147/2007, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação”, inscrevendo tal instância como componente estratégico das políticas acadêmicas voltadas à garantia da qualidade e à coerência formativa dos projetos pedagógicos.

Consta no documento nos artigos 2º, inciso IV, referente à autorização dos cursos de Medicina, e 3º, inciso II, referente à autorização dos cursos de Direito, o NDE é caracterizado por ser “responsável” pela formulação do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, sua implementação e desenvolvimento, deve ser composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente (CONAES/2010).

Scorzoni *et al.* (2022, p. 4) salientam que, a partir dessa portaria, a exigência relativa à composição do NDE, concebida como indicador de qualidade, passou a ser estendida também aos demais cursos de graduação, mesmo na ausência de respaldo jurídico explícito. Tal diretriz foi posteriormente incorporada, em 2008, ao “Instrumento de Avaliação Externa de Cursos de Graduação em Bacharelado e Licenciatura”, que passou a incluí-la formalmente entre os indicadores previstos para a avaliação institucional.

Na sociedade contemporânea, encontra-se em curso um entrelaçamento complexo de processos políticos de matriz neoliberal que permeiam, de modo capilar, as diversas instâncias da vida social. Nesse cenário, a educação constitui-se em espaço privilegiado para a implementação e consolidação dessas práticas, apresentando-se como campo estratégico para a promoção de mecanismos de qualificação entendidos sob a lógica avaliativa e gerencial

própria desse paradigma. As reformas e reconfigurações no setor educacional tanto no âmbito das universidades quanto no das instituições escolares materializam-se em ações de governo, quase sempre articuladas e conduzidas pelo Estado, cujas dinâmicas instauram raízes invisíveis no tecido social, engendrando e sustentando relações de poder difusas. Nessa perspectiva, “[...] trata-se de um poder cujas feições aparecem diferenciadas em função do circuito em que ele se exerce (pedagógico, judiciário, policial, familiar etc.)” (Veiga-Neto, 2007, p. 952). De forma convergente, Fabris (2015, p. 448) enfatiza que, nos debates sobre qualidade e processos educacionais, é o próprio Estado que se investe da prerrogativa e da ênfase avaliativa, legitimando e naturalizando tais elementos de controle e regulação.

A Política Nacional de Avaliação da Educação Superior, materializada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), constitui-se, indubitavelmente, em um referencial estratégico fundamental para a orientação da tomada de decisões no âmbito do planejamento e da implementação de reformas avaliativas voltadas à qualificação dos sistemas educacionais, particularmente no segmento da Educação Superior. Tal política fornece subsídios relevantes para a formulação de novas propostas de aprimoramento institucional e sistêmico, ao mesmo tempo em que possibilita a identificação de fragilidades e potencialidades que demandam atenção.

Nesse sentido, conforme assinala Dias Sobrinho (2010), a avaliação “[...] produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais [...]” (Dias Sobrinho, p.13, 2010). No interior dessa dinâmica, o papel do Núcleo Docente Estruturante (NDE) revela-se central, uma vez que lhe compete a atualização curricular dos cursos de graduação, atuando, de forma deliberativa, no acompanhamento e no direcionamento do desenvolvimento acadêmico-pedagógico do curso. Tal atribuição adquire especial relevo nos períodos destinados à reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), momentos em que o NDE intervém na definição e na reorganização da matriz curricular, alinhando-a às exigências acadêmicas, institucionais e normativas vigentes. Decorrente disso, o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, que mediante avaliação ocorre a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Destaca Dias Sobrinho

A avaliação dos cursos de graduação considera principalmente a organização didático-pedagógica, corpo docente e infra-estrutura física, a articulação entre o Projeto de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico do

Curso, inserção social e correspondência com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Dias Sobrinho, 2010, p. 211).

À luz das normativas legais vigentes, incumbe às Instituições de Ensino Superior a implementação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDE) em cada curso de graduação, cabendo a cada instituição a elaboração de regulamentações próprias, em conformidade com os preceitos estabelecidos na Resolução nº 01/2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Tal resolução enfatiza que a qualidade de um curso está intrinsecamente vinculada à constituição de um corpo docente qualificado, capaz de contribuir para a construção de sua identidade institucional e acadêmica, não como fruto da atuação individualizada, mas mediante a consolidação de um coletivo dotado de liderança e legitimidade perante a comunidade acadêmica. Trata-se, portanto, de constituir um núcleo de referência para todos os atores sociais implicados no contexto formativo. Ademais, o documento explicita que a atuação dos membros do NDE deve extrapolar a concepção restrita de atividade meramente técnica ou burocrática, de modo que a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) não se configure como um exercício instrumental voltado unicamente ao cumprimento de exigências regulatórias, mas como um processo formativo, crítico e dialógico, orientado à efetiva qualificação acadêmica.

A Resolução CONAES (2010), ao estabelecer as diretrizes normativas concernentes à constituição e às atribuições do Núcleo Docente Estruturante (NDE), explicita, em seu artigo 1º, que tal instância se configura como um colegiado composto por docentes, investidos de responsabilidades acadêmicas relativas ao acompanhamento e à intervenção qualificada no processo de concepção, consolidação e permanente atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (*Ibid.*, p. 1). Ademais, no parágrafo único do referido documento, a Comissão explicita que a efetiva atuação do NDE pressupõe o atendimento a critérios previamente definidos, de modo a assegurar a observância dos parâmetros estabelecidos para a consecução de suas finalidades institucionais.

Para a CONAES, tal atuação poderá contribuir para o conjunto que envolve a concepção e implementação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de graduação, o que pode gerar um processo permanente de desenvolvimento, com vista na consolidação do curso. Desse modo, consta no Art. 2º, são atribuições do Docente Estruturante, entre outras:

- I - Contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II - Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- III - Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado

de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;

IV - Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (Brasil, 2010, p. 01).

Constata-se, portanto, que compete a esse núcleo a assunção das atribuições que lhe são próprias, de modo a salvaguardar a qualidade acadêmica e institucional do curso. Nessa perspectiva, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) explicita que todo curso de qualidade conta, ainda que de forma não institucionalizada, com um corpo de docentes que se configura como a “alma do curso”, identificado, no âmbito normativo, como Núcleo Docente Estruturante (NDE). Para a CONAES, o citado núcleo deve ser constituído por um grupo restrito, de atuação efetiva e representatividade significativa, cuja composição e atribuições devem ser definidas pelas Instituições de Educação Superior, em consonância com seus órgãos colegiados superiores, observando-se, no mínimo, os seguintes critérios:

I - Ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;

II - Ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*;

III - Ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;

O lugar institucional do Núcleo Docente Estruturante (NDE), tal como delineado pela legislação vigente, notadamente pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004) e pela Resolução CONAES nº 01/2010, configura-se como um colegiado docente voltado à qualificação do trabalho acadêmico, assumindo atribuições específicas e estratégicas no âmbito da gestão pedagógica do curso. Ainda que atue em articulação com o Colegiado de Curso, o NDE detém responsabilidade central no processo de concepção, consolidação e permanente atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), desempenhando papel de liderança acadêmica e de salvaguarda da qualidade e do desenvolvimento da formação ofertada. Tal perspectiva é reafirmada no texto da Resolução CONAES nº 01/2010, que lhe atribui a função de zelar pelo percurso formativo e pelo alinhamento do curso aos princípios e diretrizes institucionais e normativas. Este entendimento, igualmente, foi problematizado no estudo de Scorzoni (2022), cujos excertos, apresentados no quadro 15 desta Tese, evidenciam aspectos cruciais dessa função normativa e acadêmica.

[...] Reconhece-se, assim, que a atuação dos membros do NDE deve transcender a ideia de atividade técnica e burocrática e que, a construção do

PPC não deve ser algo instrumental, realizado para atender exigências regulatórias (p.7).

[...] Depreende-se, assim, que o PPC não é um instrumento neutro, mas reflete os condicionantes legais, sociais e políticos que imprimem seus valores e princípios enquanto determinantes do processo regulatório e avaliativo do ensino superior e, nesse contexto, seu espaço de construção é delimitado, exigindo dos professores, membros do NDE, uma atuação crítica, pautada em referenciais teóricos que fortaleçam seu posicionamento e projeto formativo, superando a perspectiva que a construção dos PPC deve se restringir a seguir normativas legais (Scorzoni,2022, p.7-8).

Nesse contexto, o Parecer CONAES nº 4, de 17 de junho de 2010, apresenta esclarecimentos quanto à distinção das atribuições pertinentes ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) e ao Colegiado de Curso. O referido documento explicita que, de modo geral, já se encontra instituído, na quase totalidade dos cursos de graduação, um órgão colegiado responsável pela deliberação acerca de questões acadêmico-administrativas do curso, incluindo, entre outras atribuições, a elaboração, análise e atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), usualmente sob a coordenação do(a) Coordenador(a) de Curso. Trata-se, no âmbito da organização institucional, do denominado Colegiado de Curso, o qual, a depender da instituição, pode receber nomenclaturas distintas.

No parecer emitido pela CONAES (2010), evidencia-se que o Colegiado de Curso exerce predominantemente funções de natureza administrativa e burocrática, abrangendo desde a definição das demandas de docentes para o atendimento às disciplinas até procedimentos mais operacionais, como a emissão de atestados e o acompanhamento dos processos de matrícula. Trata-se, portanto, de atribuições relevantes, mas que, na prática, tendem a sobrepor-se à imprescindível reflexão acerca da qualidade acadêmica do curso. Nesse cenário, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) adquire configuração distinta no interior da dinâmica institucional, devendo constituir-se como instância permanente, composta por um corpo docente qualificado, incumbido de funções estratégicas relacionadas à formulação, implementação e acompanhamento sistemático do projeto pedagógico e do desenvolvimento do curso.

Identifico ressonância com esse dado na investigação de Filipk (2015), ao afirmar que “[...] o Núcleo Docente Estruturante, considerando-o como elemento distintivo da qualidade do curso, tanto no que concerne à interação entre o corpo docente e o Projeto Pedagógico do Curso, quanto no que se refere às diretrizes estabelecidas pelo documento da CONAES, que, do ponto de vista da avaliação, objeto de análise dessa Comissão, constitui-se em um constructo capaz de contribuir não apenas para o aprimoramento do processo de concepção e implementação do projeto pedagógico de um curso de graduação, mas também

para o seu desenvolvimento contínuo e para a consolidação de sua estrutura e funcionamento” (Brasil, 2010). Nesse sentido, corrobora Scorzoni, ao destacar, no excerto a seguir:

[..] o NDE, não pode ser pensado apenas como documento Instituído, prescrito e normatizado pelos órgãos e instrumentos legais, é um instrumento auxiliar à gestão da educação superior ou gestão pedagógica, e **tem sido discutido no âmbito da inovação e desenvolvimento profissional docente** (Scorzoni, 2022, p.7). (grifo meu).

Sob a perspectiva da atuação e da gestão acadêmico-pedagógica, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) configura-se como um instrumento de caráter obrigatório, instituído com a finalidade de subsidiar e qualificar os processos de gestão pedagógica no âmbito dos cursos de graduação. Sua constituição, de natureza institucional, emerge no contexto normativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo regulamentada no escopo das diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Nesse sentido, a CONAES reconhece o NDE como um indicador privilegiado e consistente da qualidade acadêmica e institucional de um curso de graduação, na medida em que sua atuação incide diretamente sobre o desenvolvimento, a consolidação e a qualificação das práticas formativas.

O trabalho de Matias (2020), examinado na revisão de literatura, evidencia que, em muitos contextos institucionais, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) é percebido predominantemente como um órgão de natureza burocrática, cuja função se orienta, em grande medida, para o atendimento das demandas advindas das comissões de avaliação externa, como as promovidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Essa compreensão se insere em um quadro mais amplo de regulação e controle no campo da Educação Superior, em que os elementos normativos, conforme analisam Dias Sobrinho (2010) e Afonso (2009), tendem a conformar práticas institucionais voltadas para a satisfação de indicadores e parâmetros avaliativos, muitas vezes em detrimento de processos mais autônomos de gestão acadêmico-pedagógica.

Ainda que parte da literatura, incluindo o próprio Matias (2020), reconheça o papel central do NDE na organização de atividades acadêmicas estratégicas, como a revisão e atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e a elaboração ou reestruturação da matriz curricular, persistem tensões relativas à sua criação, configuração e esfera de atuação. Tais tensões revelam o embate entre, de um lado, as demandas formais e prescritivas que emanam de órgãos reguladores, e, de outro, a possibilidade de o NDE constituir-se como um espaço

colegiado de reflexão crítica, produção discursiva e tomada de decisão voltada à consolidação de projetos formativos mais alinhados às especificidades dos cursos e às demandas sociais.

Para tanto, esse cenário pode ser compreendido como efeito das relações de poder-saber que atravessam o campo educacional, nas quais os elementos avaliativos funcionam não apenas como instrumentos de verificação, mas também como mecanismos de normalização e conformação das práticas acadêmicas (Foucault, 1979; Veiga-Neto, 2007). Assim, o NDE emerge simultaneamente como instância regulada e reguladora, tensionando-se entre a função de cumprir requisitos externos e a possibilidade de exercer um papel propositivo e transformador na condução das políticas pedagógicas institucionais.

Nessas circunstâncias, é preciso reconhecer que o PPC de um curso não é um documento neutro ou meramente técnico; ao contrário, ele se constitui como um artefato político, atravessado por disputas de sentidos, interesses e relações de poder. Sua configuração expressa e reproduz determinados projetos políticos, econômicos, culturais e sociais, sendo sustentada por marcos legais que, longe de serem apenas normativos, funcionam como instrumentos estratégicos de governo das práticas curriculares. No caso do ensino superior, como ressaltam Scorzoni *et al.* (2022, p. 08), a autonomia institucional é moldada e limitada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), cujas determinações não apenas orientam, mas também disciplinam e normatizam a organização e o currículo dos cursos, definindo quais saberes, práticas e sujeitos são legitimados e quais são silenciados.

Outro efeito relevante, enfatizado pela autora, é que os determinantes do processo regulatório e avaliativo do ensino superior não se constituem de forma neutra ou meramente técnica: eles são demarcados por forças políticas e discursivas que delimitam o campo de ação dos docentes membros do NDE. Tal configuração exige desses sujeitos um trabalho crítico e estrategicamente fundamentado em referenciais teóricos e metodológicos capazes de sustentar projetos formativos que resistam à mera reprodução normativa, “superando a perspectiva de que a construção dos PPC deve se restringir a seguir normativas legais”. Sob esse prisma, torna-se evidente que os mecanismos de avaliação adotados utilizados como parâmetros para autorização, reconhecimento e credenciamento dos cursos, funcionam como tecnologias de poder que operam na definição do que é legítimo ensinar. Assim, como observa Scorzoni (2022, p. 8), “as normativas legais acabam por estabelecer aquilo que deve ser ensinado, funcionando como condicionante para a elaboração do currículo dos cursos”, instaurando um regime de verdade que orienta e, ao mesmo tempo, limita as possibilidades curriculares.

Esses instrumentos, definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não são apenas ferramentas técnicas de avaliação dos



cursos, mas elementos que operam na regulação e no controle das práticas institucionais. O conjunto de critérios que apresentam não apenas orienta formalmente as atribuições do NDE, mas produz modos específicos de pensar, gerir e legitimar o curso. Ao funcionar como uma espécie de “guarda-chuva” normativo, disciplinar, o NDE se insere na engrenagem mais ampla da política de avaliação do ensino superior, que estabelece, de maneira capilar, formas de conduzir condutas e normalizar práticas. Nesse cenário, importa problematizar em que medida os membros dos NDEs, ao se apropriarem (ou não) dessas normativas e legislações, reproduzem, tensionam ou resistem às racionalidades que as sustentam, pois o cotidiano do curso é também um campo de disputas, negociações e jogos de poder.

O conjunto de agentes institucionais, como o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), não apenas organiza requisitos e instrumentos legais avaliativos, normativos, indicadores, conceitos e critérios de análise. Antes, produz e faz circular um regime de verdade que orienta e, ao mesmo tempo, limita as formas de pensar, organizar e avaliar a educação superior no país. Por meio de seus protocolos, esses órgãos instituem um campo de visibilidade e de controle, no qual a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) exerce a função de vigiar e normatizar o trabalho da gestão administrativa e didático-pedagógica das IES. Nesse cenário, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) figura como instância representativa e estratégica, já que suas ações e decisões se encontram atravessadas por essa malha normativa e discursiva. As informações sobre o curso, inscritas no Projeto Pedagógico (PPC), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), não são apenas documentos técnicos: constituem-se como artefatos políticos, produtos e produtores de relações de poder, que delimitam o possível e o legítimo no interior das práticas acadêmicas.

Para Hélió Trindade, à época, então presidente da CONAES (2010), a avaliação, longe de ser um fim em si mesma, é apresentada como um instrumento a serviço do poder público e da sociedade para mensurar a qualidade das IES, distinguindo-se, nesse discurso, as atribuições próprias da avaliação no âmbito do SINAES e as de regulação do Estado. Contudo, ao afirmar que “[...] a avaliação se esgota quando os efeitos regulatórios são assumidos pelo Poder Público, em decorrência dos resultados da avaliação” (CONAES, 2004), o que se evidencia é a naturalização de um processo que, sob a ótica foucaultiana, está imerso em relações de poder. A avaliação não apenas produz classificações e hierarquias, mas também opera como tecnologia política de governo das instituições e dos sujeitos, instaurando

disputas em torno de quais saberes, indicadores e critérios serão legitimados. Nesse sentido, ao considerar a avaliação com foco na educação como um “imperativo”, Trindade destaca três momentos relevantes desse processo, mas silencia sobre os embates, resistências e negociações que o atravessam, revelando que o campo avaliativo é, antes de tudo, um espaço de luta pela definição do que conta como “qualidade” e “eficácia” no ensino superior.

(1) o da regulação, enquanto atributo próprio do Poder Público, que precede ao processo de avaliação nas etapas iniciais da autorização e do credenciamento dos cursos; (2) o do processo de avaliação que se realiza autonomamente pela instituição, de forma integrada e segundo suas diferentes modalidades; e (3) o da regulação novamente, uma vez concluída a avaliação (após emissão de Pareceres da CONAES), quando são aplicados os efeitos regulatórios – previstos em lei decorrentes da avaliação (CONAES, 2004, p. 4-5).

(1) **o da regulação**, enquanto atributo próprio do Poder Público, que precede ao processo de avaliação nas etapas iniciais da autorização e do credenciamento dos cursos; (2) **o do processo de avaliação** que se realiza autonomamente pela instituição, de forma integrada e segundo suas diferentes modalidades; e (3) **o da regulação** novamente, uma vez concluída a avaliação (após emissão de Pareceres da CONAES), quando são aplicados os efeitos regulatórios – previstos em lei decorrentes da avaliação (CONAES, 2004, p. 4-5) (grifos meus).

Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um simples instrumento técnico e se revela como um campo de disputas, atravessado por relações de poder e estratégias de governo que incidem sobre a educação superior. Exige do poder público e das instituições não apenas a construção e consolidação de um sistema, mas a sua legitimação por meio de discursos e práticas que buscam regular condutas, definir padrões de qualidade e estabelecer verdades sobre o que deve ser a formação universitária. Tal processo é operado por um coletivo de sujeitos gestores, avaliadores, docentes que, a partir do projeto pedagógico dos cursos, disputam sentidos, interesses e lugares de fala, produzindo efeitos concretos na configuração e no futuro da própria universidade.

A atuação dos docentes, nesse contexto, insere-se de forma decisiva no conjunto de procedimentos regulatórios que regem a educação superior brasileira, conformados pelo Decreto nº 9.235/2017 que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), bem como pelos atos autorizativos emanados do Ministério da Educação (MEC), notadamente a Portaria Normativa nº 23/2017 e a Portaria Normativa nº 742/2018. Esses elementos normativos disciplinam os processos de credenciamento e credenciamento institucional, assim como a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação, incluindo seus aditamentos. Tais mecanismos visam

assegurar padrões de qualidade acadêmica e institucional, configurando-se como instrumentos centrais do processo avaliativo. Nesse cenário, os professores não apenas participam, mas assumem papel de protagonismo, atuando como agentes estratégicos na consolidação das diretrizes e na materialização das políticas de qualidade estabelecidas para os cursos e para as IES.

A visibilidade das práticas institucionais e pedagógicas desenvolvidas pelos NDEs materializa-se, de forma particularmente incisiva, nos instrumentos que subsidiam os atos autorizativos de cursos autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Essa visibilidade se configura não apenas como requisito formal, mas como elemento estruturante das políticas de regulação e controle, uma vez que o peso atribuído aos conceitos e indicadores de qualidade, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Conceito Enade, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e o Índice Geral de Cursos (IGC), opera como parâmetro central para legitimação institucional.

O quadro a seguir apresenta tais indicadores, aqui reorganizados e reinterpretados a partir do documento oficial do MEC *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância* (Brasil, 2012), evidenciando o caráter normativo e classificatório desses referenciais. No âmbito desse aspecto regulatório, o pleito de reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos por parte das Instituições de Educação Superior (IES) implica a submissão a um processo de avaliação periódica conduzido por comissões verificadoras. Tal processo não se limita a aferir conformidade técnica, mas impõe o cumprimento de dimensões e métricas preestabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o que, em última instância, revela uma lógica de mensuração que, ao mesmo tempo em que orienta práticas, também restringe margens de autonomia e singularidade institucional.

Quadro 3 - Critérios das dimensões avaliativos para o Reconhecimento e Renovação do Curso

Dimensão	Peso
Organização didático-pedagógica	40
Corpo docente e tutorial	30
Infraestrutura	30

Fonte: Retirado do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (Brasil, 2012).

No quadro 3, apresento, a título de exemplificação, a forma como os NDEs vão incorporando e, em certa medida, ressignificando as competências e orientações previstas para

os cursos, sobretudo por meio de sua atuação didático-pedagógica. Esse processo se evidencia, de modo particular, nos trâmites institucionais relativos à solicitação de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento de curso pelas IES, momento em que se impõe a verificação criteriosa dos indicadores distribuídos nas três dimensões de avaliação.

Dentre as três dimensões, destaco a Dimensão 2, por incidir de maneira mais direta e substantiva sobre a atuação dos NDEs nesse contexto específico. Sua centralidade se evidencia na natureza dos itens demandados à comissão avaliadora, que não apenas aferem a adequação formal dos cursos, mas também tensionam a função do NDE como instância mediadora entre normativas regulatórias e práticas acadêmico-pedagógicas concretas.

Quadro 4 - Critérios de análise dos respectivos indicadores da dimensão 2

Dimensão 2 – CORPO DOCENTE E TUTORIAL		
Indicador	Conceito	Critério(s) de análise
Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE	1	Quando o NDE <b>não está previsto/implantado</b> .
	2	Quando a atuação do NDE <b>previsto/implantado é insuficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	3	Quando a atuação do NDE <b>previsto/implantado é suficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	4	Quando a atuação do NDE <b>previsto/implantado é muito boa</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	5	Quando a atuação do NDE <b>previsto/implantado é excelente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.

Fonte: elaborado pela autora e retirado do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (Brasil, 2012).

O modelo apresentado no quadro 4 evidencia, de forma sintética, o conjunto de instrumentos regulatórios e avaliativos mobilizados para responder às demandas institucionais. Entretanto, esse arranjo não apenas orienta, mas também impõe às instituições de ensino superior a adoção de práticas e condutas alinhadas às metas e racionalidades inscritas nos discursos governamentais, frequentemente de matriz neoliberal. Como observa Ball (2001, 2004), a lógica da performatividade transforma orientações em exigências, convertendo recomendações em mecanismos de controle e de responsabilização. Nesse sentido, documentos e relatórios do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho

Estadual de Educação (CEE-PI) deixam de operar como referenciais orientadores para funcionar como instrumento de vigilância e mensuração, articulando a lógica da prestação de contas (*accountability*) à padronização de processos e resultados educacionais. Esse movimento, embora revestido de um discurso de qualidade e eficiência, contribui para o esvaziamento da autonomia institucional e para a conformação das práticas docentes a métricas e indicadores externos, muitas vezes em detrimento da diversidade e das especificidades locais.

Outro exemplo refere-se ao conteúdo dos relatórios produzidos no contexto do processo de renovação de reconhecimento do Curso de Licenciatura. Esses pareceres, elaborados a partir da visita in loco da comissão avaliadora, constituem-se como artefatos discursivos que materializam uma relação estratégica entre saber e poder. Após a inspeção, a comissão do Conselho Estadual de Educação do Piauí (CEE/PI) redige um documento no qual são inscritas avaliações, recomendações e prescrições que atravessam e reconfiguram o campo de atuação do curso e de seu campus. Tais relatórios, ao serem recebidos, convocam a universidade e, de modo particular, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) a não apenas tomar ciência das observações, mas a engendrar práticas e ações que respondam às exigências formuladas. Nesse movimento, as recomendações não se apresentam como simples orientações, mas como enunciados normativos que instauram um regime de verdade, cuja observância será reinscrita e verificada no próximo ciclo de renovação, reforçando a circularidade dos mecanismos de vigilância e conformação institucional. No Quadro 5, apresento o parecer elaborado pela Comissão Verificadora, no qual consta a Dimensão 2, diretamente relacionada à atuação dos NDEs. Essa dimensão foi analisada com as respectivas recomendações, a serem sanadas pela IES em articulação com os Núcleos do curso de Pedagogia, até o próximo processo de renovação de reconhecimento e credenciamento.

Quadro 5 - Dados retirado do relatório do CEE/PI do curso de Pedagogia 2024/UESPI

<p><b>Parecer CEE/PI nº 002/2024 opina pela renovação do reconhecimento, até 31 de dezembro de 2028, do curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, em Teresina (PI), com recomendações</b></p>
<p style="text-align: center;">DIMENSÃO 2 – Corpo docente, corpo discente e técnico-administrativa:</p> <p>A coordenação do curso é exercida pela Profa. A, graduada em Pedagogia e Mestra em Educação, em regime de dedicação exclusiva - DE;</p> <p>O corpo docente a época da avaliação era construída de 05 (cinco) doutores, 22 (vinte e dois) mestres, 12 (doze) especialistas, totalizando 39 (trinta e nove) professores dos quais mais de 87% (oitenta e sete por cento) possuem mais de cinco anos de dedicação ao curso. O relatório da comissão não especifica o regime de trabalho do corpo docente; O quadro atual é de: 27 docentes efe vos (12 doutores, 13 mestres e 02 especialistas), regime de trabalho: 20 com DE, 07 com TI (40h);</p> <p>Atuação do Núcleo Docente estruturante – NDE. <b>Justificativa:</b> Conforme consta na criação do NDE e exposto pelos membros do NDE durante a reunião. Conceito: EXCELENTE;</p> <p>Atuação da Coordenadora. <b>Justificativa:</b> A coordenadora é muito presente em todas as ações desenvolvidas no curso. Conceito: EXCELENTE;</p> <p>A coordenadora tem mais de 22 anos de experiência no magistério superior somado com a gestão acadêmica, é de tempo integral, com Dedicação Exclusiva (DE). E as horas semanais dedicadas a coordenação é superior a 10h;</p> <p>Titulação do corpo docente do curso. <b>Justificativa:</b> Em termos de titulação stricto sensu, o corpo docente do curso atinge um percentual de 92%, dos quais 41% são doutores. O regime de trabalho da maioria dos professores é integral e são efetivos, a tingindo um percentual de 80%. Conceito: EXCELENTE</p>

Fonte: elaborado pela autora e retirado do Parecer CEE/Pi nº 002/2024.

Nesse mesmo documento, uma das seções apresenta as recomendações formuladas pela Comissão Verificadora, sistematizadas no quadro 5. Tais recomendações extrapolam o âmbito de orientações meramente técnicas ou procedimentais, configurando-se como enunciados que integram a tessitura discursiva responsável por conformar e regular o campo em questão.

Quadro 6 – Parecer final com recomendações

<p style="text-align: center;"><b>III – CONTRIBUIÇÃO PARA O RECRENCIAMENTO</b></p>
<p>Ao optar pela fusão dos processos de renovação de reconhecimento de cursos em concomitância com o processo de credenciamento da Universidade Estadual do Piauí, a Comissão de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação – CEE/PI deu um importante passo na contextualização geral dos cursos em relação a sua condição geral de oferta. Criou-se um modelo de análise conjunta de dados que permitisse a anamnese de cada curso, com um contexto geral para</p>

SEDUC PARECER CEE instrução do processo de credenciamento da instituição, auxiliando inclusive no direcionamento de sua atividade de planejamento. Entretanto, tratando-se de um modelo novo, talvez único no país, no que concerne a avaliação de uma instituição de ensino superior, cabe ao CEE/PI apresentar dados adequados que conduzam a um processo transparente de avaliação. Cuida esta seção do parecer em elencar elementos que auxiliem no papel de informar acerca do credenciamento da unidade analisada (X) e da IES como um todo. Assim, discorreremos alguns elementos importantes para esta avaliação. A UESPI padece de uma criação condição estrutural.

No que se refere ao credenciamento, faz-se necessário apontar no documento final o seguinte:

1 – Melhorar a estrutura física das salas de aulas e salas de professores atendendo satisfatoriamente as necessidades;

2 – Ampliar e atualizar o acervo bibliográfico de modo a atender o padrão mínimo exigido para cada curso;

3 – Disponibilizar de maneira suficiente laboratório ou outros meios de acesso à informação para os cursos considerando quantidade de equipamento, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamento e software e adequação ao espaço físico;

4 – Providenciar contratação de pessoal técnico-administrativo para atender as necessidades dos cursos.

Fonte: Elaborado pela autora e retirado do Parecer CEE/PI nº002/2024.

A apresentação de determinados aspectos dessa realidade e a descrição do contexto operativo da UESPI configuram-se como estratégia para evidenciar a centralidade que a instituição ocupa no interior das políticas de avaliação. Nessa perspectiva, compreendo que a gestão universitária se articula de modo intrínseco às diretrizes e racionalidades que sustentam tais políticas, produzindo-se e legitimando-se no próprio movimento em que se apropria e mobiliza práticas e instrumentos avaliativos. Esses mecanismos, operando como tecnologias de poder-saber, não apenas orientam e regulam os processos de formação e de gestão acadêmica, mas também produzem regimes de verdade que delimitam e configuram o campo de possibilidades para a qualificação dos cursos de graduação.

No caso específico dos cursos de Pedagogia, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) emerge como instância privilegiada de materialização dessas racionalidades, assumindo um dupla função: de um lado, incorpora, adapta e difunde os parâmetros avaliativos que circulam na instituição; de outro, funciona como espaço estratégico de governo das práticas acadêmicas e formativas, produzindo efeitos de subjetivação sobre os docentes e consolidando modos de existência alinhados às lógicas regulatórias em vigor.

Assim, a Universidade Estadual do Piauí – UESPI, *Lócus* desta pesquisa, insere-se no circuito regulatório que abarca as demais Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, ajustando-se às exigências impostas pelas políticas legais que visam padronizar, monitorar e orientar a oferta de cursos. Nesse contexto, a Resolução CONAES nº 01, de 17 de junho de 2010 que estabelece diretrizes para a implantação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDE), articulada à Resolução CEPEX/UESPI nº 036/2014, de 28 de julho de 2014, que aprova o Regimento Geral do NDE dos cursos de Graduação, opera como marco normativo que institui e regula a presença desse colegiado em todos os cursos de licenciatura e bacharelado da instituição.

A Resolução CEPEX/UESPI, emanada pelo Reitor e dirigida a todos os *campi*, sistematiza as normas e procedimentos a serem seguidos pelos docentes. O art. 1º define o NDE como órgão consultivo da coordenação de curso, responsável pelo processo de concepção, consolidação e permanente atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Tal regimento, ao prescrever a composição, o funcionamento e as atribuições do NDE, não apenas organiza a atuação docente, mas também institui mecanismos de regulação que conformam práticas, distribuem responsabilidades e produzem modos específicos de governo da docência e do percurso formativo dos cursos de Pedagogia, operando como elemento de normalização no interior da universidade.

O NDE pode ser compreendido como uma ação estratégica que articula saberes, normas e práticas na governamentalidade contemporânea do ensino superior. Ele não apenas cumpre funções administrativas e pedagógicas, mas atua como mecanismo de normalização, estabelecendo critérios de qualidade, padrões de desempenho e modos legítimos de conceber e executar o trabalho docente. Nesse sentido, o NDE não é apenas um órgão consultivo; é parte de uma rede mais ampla de ações estratégicas que, por meio da normatização, disciplinam e conduzem condutas, orientando os sujeitos-docentes a se alinharem às racionalidades políticas e técnicas que sustentam o controle e a avaliação dos cursos. Pontuei os aspectos relevantes que embasam e fixam o entendimento da presença do Núcleo, nas dimensões que abarca o trabalho que subsidia o processo dos atos autorizativos de cursos, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento

É no interior desse processo normativo que se inscreve a implantação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) nos cursos de graduação das universidades brasileiras. A partir das diretrizes estabelecidas pela Resolução CONAES nº 01 e pelo Parecer CONAES nº 04, ambos de 17 de junho de 2010, evidencia-se a recente introdução dessas orientações no cenário público do Ensino Superior. Tais documentos não apenas delimitam atribuições para o



corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES), mas também definem responsabilidades institucionais e estabelecem critérios a serem observados pelos professores na criação e no funcionamento dos NDEs.

Esses atos normativos integram uma rede mais ampla de governamentalidade, na qual se articulam técnicas de gestão e controle voltadas à condução das condutas no campo acadêmico. Ao inscrever os NDEs em um regime de normalização, a política educacional instaura padrões de desempenho, indicadores de qualidade e parâmetros de organização curricular que orientam, regulam e legitimam formas específicas de atuação docente. Além disso, esses elementos operam na produção de sujeitos: os docentes são continuamente moldados e avaliados à luz dos critérios estabelecidos, internalizando normas e expectativas institucionais. Nesse movimento, os NDEs não apenas respondem a esses regimes de verdade, mas também participam de sua reprodução, atuando como vetores que transmitem, adaptam e consolidam as racionalidades políticas e técnicas que atravessam o ensino superior.

Como destaca Mendes e Dutra (2019) que na avaliação dos cursos, a Comissão verificadora atesta que,

A avaliação dos cursos de graduação considera principalmente a organização didático-pedagógica, corpo docente e infra-estrutura física, a articulação entre o Projeto de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso, inserção social e correspondência com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Mendes e Dutra, 2019, p.194).

Sob uma perspectiva foucaultiana, esses atos normativos integram uma rede mais ampla de governamentalidade, na qual o Estado e as instâncias reguladoras operam mecanismos de normalização que visam produzir e gerir condutas acadêmicas. Ao instituir parâmetros, indicadores e padrões de qualidade, as políticas educacionais não apenas orientam as práticas docentes, mas também instauram um campo no qual se define o que conta como conhecimento legítimo sobre currículo, ensino e avaliação.

Nesse sentido, o NDE pode ser compreendido como ação estratégica, composta por um conjunto heterogêneo de elementos textos normativos, relatórios, procedimentos avaliativos, saberes técnicos e pedagógicos que, articulados, sustentam um regime de verdade no Ensino Superior. Tal regime define quais discursos pedagógicos são reconhecidos como legítimos, quais práticas são validadas como eficazes e quais formas de organização curricular se tornam referência. Ao operar nesse campo discursivo, o NDE contribui para a produção e circulação de verdades institucionalmente sancionadas, regulando não apenas o “fazer” docente, mas também o “pensar” sobre o que significa ensinar, formar e avaliar.

Essas práticas discursivas, portanto, não se limitam a orientar ações, mas participam da constituição de subjetividades docentes ajustadas a um modelo de docilidade produtiva, em que os sujeitos internalizam normas e se tornam agentes de sua própria vigilância e adequação. Assim, a condução das condutas no campo acadêmico se realiza tanto por mecanismos externos de avaliação quanto pela incorporação, pelos próprios docentes, de um *ethos* regulado por critérios de desempenho e alinhamento institucional. Como assinalam Mendes e Dutra (2019), ao atestar a existência e o funcionamento do NDE, as comissões avaliadoras reafirmam e legitimam esse regime de verdade, reforçando sua função regulatória e normalizadora no espaço universitário.

Nesse percurso, à luz do referencial teórico adotado, examinei os acontecimentos que evidenciam os movimentos de gestão dos NDEs e sua imbricação com o contexto das políticas educacionais voltadas à avaliação do ensino superior. Nesse cenário, órgãos oficiais, como o SINAES e a CONAES, assumem o papel de instâncias organizadoras das funções atribuídas aos Núcleo, conformando e regulando as práticas que se desenvolvem no interior dos cursos. Tais acontecimentos não apenas estruturam, mas também potencializam a organização desses colegiados, inserindo-os na produção e manutenção de regimes de verdade que legitimam determinadas formas de saber pedagógico. Por meio de um feixe articulado de estratégias, reforçam-se aspectos de governamentalidade ancorados na racionalidade neoliberal, que orienta e condiciona modos de pensar, dizer e agir no espaço institucional.

Deixo claro ao leitor que as perspectivas teóricas adotadas neste estudo fornecem o contorno para pensar o material empírico, mas não implicam uma conclusão definitiva. Citando Ball, que dialoga com Foucault, apresento um “conjunto de pilares inacabados e pontilhados.” (Ball, 2021, p. 23), tensionando a ideia de um saber universal, problematizando o que já foi dito e buscando outras formas de analisar a atuação e constituição dos NDEs nos cursos de graduação, aqui especificamente no curso de Pedagogia.

No capítulo seguinte, apresento e justifico o percurso da revisão de literatura, explicitando os procedimentos e critérios adotados. Mapeio as convergências e os distanciamentos entre as pesquisas examinadas, delimito o objeto de estudo e demonstro como esse processo contribui com elementos para problematizar o tema e como referencial teórico.

## **2 O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE): O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS**

A revisão de literatura não é apenas um levantamento de informações, mas um processo ativo de construção de conhecimento, que contribui para a formulação de novas questões e perspectivas de pesquisa (Meyer, 2012).

Ao iniciar o capítulo com a citação acima, implica dizer que a revisão de literatura, permite propor diferentes perspectivas teóricas e empíricas, identificando lacunas, tensões e convergências entre os estudos feitos. Dessa forma, a revisão se torna um espaço de produção ativa de conhecimento, capaz de orientar o desenvolvimento da pesquisa, fundamentar suas escolhas metodológicas e gerar novas questões investigativas. Nesse caso, não se trata apenas de reunir referências, mas de construir um diálogo crítico com a literatura pesquisada, permitindo que o pesquisador situe sua investigação dentro de um contexto mais amplo e contribua para a ampliação do entendimento sobre o tema estudado.

Desse modo, procurei identificar, na produção dos estudos já realizados sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) em cursos de licenciatura em especial o de Pedagogia, diferentes versões e direções que me possibilitassem problematizar o objeto em questão a partir de outros arranjos teórico-metodológicos.

Não realizei uma análise qualitativa das produções encontradas, no sentido de avaliar se as pesquisas apresentavam maior ou menor qualidade, ou ainda se trouxeram resultados relevantes para a comunidade acadêmica e científica. Meu objetivo foi, antes, apresentar o conteúdo discursivo produzido sobre a temática, evidenciando o movimento realizado por diferentes pesquisadores, vinculados a distintas instituições e programas de pós-graduação no país. Considerando suas variadas filiações teóricas, correntes filosóficas e áreas de atuação, busquei destacar os resultados alcançados em seus estudos. Dessa forma, descrevo a seguir, na sequência, o percurso que me levou à definição do tema desta pesquisa, a partir dos dados compilados e analisados na revisão de literatura.

### **2.1 Revisão de literatura: as pesquisas encontradas sobre o NDE**

Ao realizar a revisão de literatura, procurei orientar-me por caminhos que possibilitassem a construção de um panorama geral acerca do objeto investigado: o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Nesse percurso, elaborei algumas questões que orientaram minha investigação: Como essas pesquisas definem o NDE? O que têm sido objeto de investigação? Quais conceitos são mobilizados nos estudos? Que perspectivas teóricas,

autores e metodologias têm sido utilizados? E, por fim, que resultados já foram anunciados por essas pesquisas?

Considerando que o objeto de estudo é recente o NDE foi normatizado pela Resolução nº 01/CONAES/2010 para implementação em todos os cursos de graduação das universidades brasileiras, tanto públicas quanto privadas, examinei as produções da comunidade científica e atesto que o volume de trabalhos sobre o tema ainda é pequeno.

O recorte temporal de 2012 a 2022 foi definido por permitir a análise de uma década de produção acadêmica sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE), órgão colegiado relativamente recente no âmbito da Educação Superior. Considero como marco normativo a Resolução CONAES nº 01/2010 e o Parecer CONAES nº 4/2010, que instituem os NDEs nas IES brasileiras, atribuindo-lhes o papel de assegurar o desenvolvimento do curso e a atualização contínua do PPC.

A escolha do intervalo se justifica por dois fatores: (1) 2014 marca a implantação da Resolução CEPEX/UESPI/2014, que formaliza os NDEs nos cursos de graduação da instituição; (2) 2022 permite incorporar os impactos do período pandêmico (2020–2022), que provocou rupturas significativas nas rotinas acadêmicas e instaurou novos desafios para a gestão e formação docente.

Com base nesse recorte, selecionei produções diretamente relacionadas ao objeto de pesquisa, buscando problematizar o já conhecido, identificar lacunas e reexaminar discursos consolidados. Inspirada na perspectiva foucaultiana, o objetivo não foi realizar um estado da arte exaustivo, mas interrogar os regimes de verdade que se constituíram sobre o NDE, escavando camadas discursivas (Foucault, 2008; 2010; Veiga-Neto, 2007) para compreender como determinados saberes se instituíram e passaram a orientar práticas, enunciados e significações sobre as funções do NDE nos cursos de Pedagogia.

A partir desse cenário, selecionei os descritores "Núcleo Docente Estruturante" com algumas combinações e analisei as bases de dados de trabalhos científicos. Então, escolhi as pesquisas e artigos que mais se aproximavam do meu problema de investigação e, quando necessário, os li na íntegra.

O levantamento das pesquisas foi realizado em diferentes bases de dados. Inicialmente, consultei a biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) e o catálogo de teses e dissertações da CAPES (BTD), ambos voltados à produção de pós-graduação no país. Com o intuito de ampliar o escopo da busca, recorri também a artigos relacionados ao meu objeto de pesquisa, utilizando a base de dados da SciELO (Scientific Electronic Library Online Brasil).

Nas primeiras buscas, a partir da combinação dos descritores “núcleo docente estruturante” AND pedagogia, foram encontrados 32 trabalhos. Procurei então analisar seus resumos, a fim de verificar se contemplavam especificamente o curso de Pedagogia. Nesse processo, percebi a repetição de títulos, bem como a presença de pesquisas voltadas para cursos de bacharelado e, em grande parte, para a área do ensino em saúde.

Diante desse resultado, realizei novas buscas na mesma plataforma, utilizando apenas o descritor “núcleo docente estruturante”, sem combinações adicionais. Com o uso das aspas, apareceram novamente 32 pesquisas; já sem as aspas, o sistema disponibilizou 45 trabalhos. Entretanto, constatei que as 32 pesquisas iniciais estavam incluídas no conjunto das 45 identificadas posteriormente.

Em seguida, recorri a outro banco de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Nessa busca, utilizei inicialmente apenas o descritor núcleo docente estruturante, sem aspas, o que resultou em 454 trabalhos. Esse número elevado deve-se ao fato de o sistema identificar a palavra docente como descritor isolado, incluindo produções relacionadas à formação docente em diferentes temáticas. Para refinar o levantamento, realizei nova busca utilizando o descritor entre aspas (“núcleo docente estruturante”), o que reduziu o resultado para 59 pesquisas.

Apresento a seguir uma análise sucinta dos resultados obtidos, diferenciando teses e dissertações, a quantidade de trabalhos que se repetiram entre as bases e, após a leitura detalhada, o número final de estudos selecionados para análise e para o aprimoramento da presente pesquisa, conforme apresentado no quadro 7.

Quadro 7 - Mapeamento do descritor “Núcleo Docente Estruturante”

Nível	Quantidade de trabalhos encontrados na BDTD	Quantidade de trabalhos repetidos com o banco da CAPES	Trabalhos selecionados para análise
Mestrado (Dissertações)	37	19	14
Doutorado (Teses)	22	14	8
<b>Total</b>	59	33	22

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Segundo Paim *et al.* (2003, p. 3), o processo de revisão de literatura “[...] contribui para o pesquisador tomar conhecimento do que já foi pesquisado, como foi pesquisado, o que ainda falta pesquisar (*ibid.*, p. 5) e, a partir desse movimento, é possível chegar à forma inédita e original de criar seu problema de pesquisa”.

No contexto do NDE, essa constatação se revela particularmente relevante, pois a análise das pesquisas encontradas evidenciou que a maioria dos estudos não apresenta o NDE nos títulos e como foco central ou geral da investigação. Essa lacuna aponta para a necessidade de aprofundamento no tema, justificando a relevância da presente pesquisa e a oportunidade de contribuir para a compreensão e sistematização desse objeto ainda pouco explorado na literatura acadêmica.

A partir da análise dos títulos selecionados, constatei que as pesquisas estão distribuídas em diferentes Programas de Pós-Graduação.

No quadro 7, destaco quatro (04) trabalhos que abordam diretamente o Núcleo Docente Estruturante, discutindo questões relacionadas ao currículo, ao processo de gestão pedagógica em cursos de licenciatura e em outras áreas; sete (07) pesquisas que tratam do curso de Pedagogia, analisando a formação acadêmica, o currículo e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), além de discutir demandas derivadas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) nos cursos de graduação; uma (01) pesquisa voltada ao curso de Letras – Português, que investigou os sentidos dos discursos, incluindo o NDE nos caminhos metodológicos adotados na pesquisa.

Nas buscas iniciais, examinei os resultados que concentravam maior número de publicações associadas aos descritores “núcleo docente estruturante AND pedagogia”. Li os resumos dos 22 trabalhos identificados e verifiquei que, embora alguns títulos se repetissem, grande parte das pesquisas se concentrava em cursos de bacharelado, especialmente na área da saúde, não abordando o NDE, o curso de Pedagogia ou o NDE como objeto de investigação. Observou-se, ainda, que poucas pesquisas mencionavam o NDE de forma explícita no título, dado que será detalhado posteriormente.

Para compor o *corpus* da revisão, estabeleci como critério de inclusão a pertinência temática em relação ao objeto desta tese. Assim, selecionei 14 trabalhos que apresentavam contribuições substantivas ao debate sobre o NDE e/ou sobre a formação no curso de Pedagogia. A leitura detalhada de cada trabalho permitiu identificar o que os pesquisadores produziram sobre o tema e, ao mesmo tempo, situar o que minha pesquisa propõe de diferente, evidenciando seu caráter inédito. Entre as pesquisas selecionadas, destacam-se: quatro que abordam diretamente o Núcleo Docente Estruturante; três em que o NDE aparece

de forma significativa, ainda que não constitua o foco central; e sete que tratam especificamente do curso de Pedagogia, com ênfase em currículo e formação de professores.

Quadro 8 - Relação de trabalhos envolvendo o NDE no banco de dados BTD/CAPES e da BDTD

Nº	Título	Autor(es)	Instituição	Ano
1	Residência Multiprofissional em Saúde no Amazonas - a perspectiva do núcleo estruturante.	Celsa da Silva Moura Souza	Universidade Federal de São Paulo	2012
2	Políticas de formação em psicologia em Goiás: diretrizes curriculares e projetos pedagógicos	Maurício Campos Filho	Universidade Federal de Goiás	2014
3	Inovação na Gestão da Educação Superior: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante	Raimundo Nonato Serra Campos Filho	Escola Superior de Educação Almeida Garret – Lisboa	2014
04	Núcleo Docente Estruturante: um olhar sobre a formação acadêmica em Odontologia	Fernanda Braga Peixoto	Universidade Federal de Alagoas	2015
5	Educação a distância: gestão e evasão na UFPB	Vanessa da Silva Gomes	Universidade Federal da Paraíba -UFPB	2017
6	Formação inicial de professores de química: um estudo acerca das condicionantes da prática avaliativa	Eliemerson de Souza Sales	Universidade Federal do Pernambuco	2017
7	Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma universidade pública mato-grossense	Jozanes Assunção Nunes	Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	2017
8	Alterações Curriculares dos cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Pedagogia: a experiência da universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG em sua primeira expansão	Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira	Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.	2017

9	Sistema nacional de avaliação da educação superior: produção de sentidos de qualidade na gestão de licenciaturas da UFSM	Mônica de Souza Trevisan	Universidade Federal de Santa Maria - RS	2018
10	Gênero e a formação de psicólogas/os em Goiás: problematizando (in)visibilidades e reflexos no ensino acadêmico	Marcelo Marques Assis	Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação	2018
11	Formação de Pedagogos(as) e Gestão Escolar: Articulações Despedaçada	Joanita Moura da Silva	Universidade Católica de Salvador	2019
12	A formação docente a partir de currículos Decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala	Henri Luiz Fuchs	Universidade La Salle - Canoas	2019
13	Gestão pedagógica em instituições do ensino superior: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE)	Ariane Pereira Matias	Universidade Federal de São Paulo	2020
14	Gênero e sexualidade nos currículos de formação em pedagogia na	Manuella de Aragão Pires	Universidade Federal de Sergipe	2021

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Quanto aos critérios de exclusão, à medida que as análises foram se consolidando, oito pesquisas inicialmente mapeadas foram retiradas do corpus: Sales (2017), Somavilla (2017), Bittencourt (2018), Mainginski (2019), Belletini (2020), Santos (2020), Santana (2022) e Ramos (2022). Embora todas mencionassem o NDE na produção dos dados, majoritariamente por meio de entrevistas e questionários, a exclusão se deu por dois motivos principais.

Primeiro, priorizei estudos vinculados a cursos de licenciatura, visto que dialogam de modo mais direto com o escopo desta investigação; ainda que algumas dessas pesquisas tratassem dessa área, não o faziam de forma suficientemente central. Segundo, identifiquei que o foco dessas investigações estava voltado para problemáticas específicas de cada curso, o que limitava sua contribuição para a problematização que busco desenvolver sobre o NDE.

Além disso, verifiquei que os referenciais teóricos mobilizados se distanciavam do aporte foucaultiano que orienta esta tese. Os estudos excluídos fundamentam-se, em grande



medida, em autores que discutem a profissionalidade e o trabalho docente, como Nóvoa (1991), Contreras (2002), Roldão (2005, 2007) e Cruz (2017), além de Brzezinski (1996), Saviani (2004, 2008) e Antunes (1999, 2009, 2015). Também recorrem a clássicos do mundo do trabalho, como Marx (1983), e a referenciais específicos de cada área analisada. Observa-se, portanto, uma predominância de perspectivas críticas, distinta daquela que sustenta esta pesquisa, ancorada na analítica foucaultiana.

O Quadro 9 sintetiza esse conjunto de conteúdos e referenciais identificados nas pesquisas selecionadas e suas respectivas áreas temáticas.

Quadro 9 - Aportes teórico-metodológicos identificados nas pesquisas selecionadas

TEMÁTICAS	AUTORES CRÍTICOS	AUTORES PÓS-ESTRUTURALISTAS
-Gestão; Formação de Professores; Currículo; Projeto Político; Avaliação Política de Avaliação; Didática e formação de professores; Democracia; Docência no ensino superior Gênero; Discursos; Currículo; Identidade	Heloísa Lúck (2013); Arroyo (2011) Chauí (2018); Sacristán (2000) Moreira e Silva (2001); Gatti (2010) Saviani (2008); Paro (1997) Formosinho, 2009; Bogdan e Biklein (1994), Minayo (2001) e Gil (2009); Triviños (1987) José D. Sobrinho (2007); Hoffmam (1997) Tardif (2008); Veiga (1998) Vasconcelos (2006); Pimenta (2004,) Nóvoa (2009), Freire (1996), Candau (1983); Zabalza (2007), Orlandi (2000) dentre outros	Foucault (1999); Tomaz Tadeu (2007) Butler (2015) Louro (2015) Meyer (2013)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Identificar o referencial teórico possibilitou compreender não apenas o modo como o conteúdo vem sendo abordado, mas, sobretudo, as diferentes perspectivas e enquadramentos conceituais que sustentam tais abordagens. A presença dos autores selecionados não se limita à mera citação: ela tensiona o debate, organiza categorias analíticas e reconfigura os sentidos atribuídos aos achados das pesquisas, sempre em consonância com problematizações e objetivos específicos de cada investigação. Ressalto, ainda, que os pesquisadores mobilizados abordam, em diferentes graus de intensidade e profundidade, as temáticas elencadas, o que me permitiu problematizar convergências e fissuras no campo investigado.

Para ampliar os estudos, selecionei os artigos no Portal de Periódico da CAPES, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. Para melhor compreensão, organizei uma

relação dos títulos dos artigos selecionados, considerando tanto o bacharelado quanto os cursos de licenciatura. O recorte temporal desses artigos foi definido entre 2015 e 2022. Embora essa faixa não coincida exatamente com o recorte inicial da revisão de literatura (2012 a 2022), os trabalhos foram incluídos devido à relevância que apresentam para a análise e fundamentação do meu estudo.

Realizei uma simulação usando o descritor "núcleo docente estruturante". A busca retornou 55 periódicos, e, após a leitura dos títulos e resumos, selecionei 11 para a leitura completa. Esses artigos estão distribuídos em diferentes áreas do conhecimento, abrangendo licenciaturas e bacharelados. Para uma análise mais detalhada, destaquei seis artigos que melhor se alinharam às minhas inquietações sobre a atuação do NDE. Mesmo que a investigação desses artigos não envolvesse cursos de Pedagogia, a pertinência deles, somada às teses e dissertações que escolhi, me ajudou a refletir sobre minhas escolhas teórico-metodológicas.

Quadro 10 - Periódicos selecionado após a filtragem na área das licenciaturas e ou bacharelados

Nº	Título	Autor(es)	Periódico	Ano
01	Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante	Alboni Marisa Dudeque; Pianovski Vieira, Sirley Terezinha Filipak	Revista diálogo educacional	2015
02	Atuação e Organização do Núcleo Docente Estruturante	Paulo Fernando Martins; Sirley Terezinha Filipak	Interacções	2016
03	Vozes em confronto no Núcleo Docente Estruturante de cursos de Letras: entre o prescrito e a prática institucionalizada	Jozanes Assunção Nunes	Revista de estudos do discurso	2018
04	O núcleo docente estruturante (NDE): A experiência de uma instituição	Mayara Rohrbacher Sakr; Alboni Marisa Dudeque; Pianovski Vieira	Revista iberoamericana de evaluación educativa	2019

05	Núcleo Docente Estruturante da Enfermagem da UFMG: da criação aos tempos da pandemia da Covid-19	Márcia dos Santos Pereira; Fabíola Carvalho de Almeida; Lima Baroni; Eunice Francisca Martins; Lívia Cozer Montenegro; Meiriele Tavares Araújo; Barbara Maximino Rezende; Ludmila Rodrigues Pinto Ferreira	Revista Docência do Ensino Superior	2020
06	O núcleo docente estruturante enquanto espaço de gestão pedagógica: Possibilidades e desafios	Marília Ferranti Marques Scorzoni; Daniela Schiabel; Noeli Prestes Padilha Rivas	Brazilian Journal of Development	2022

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os artigos selecionados e publicados apresentam discussões relevantes sobre o NDE, sendo que alguns já o trazem como temática em seus títulos. A partir da leitura de resumos ou dos textos na íntegra, observei que os autores buscam problematizar a atuação do NDE em cursos de graduação.

Os temas tensionados nesses artigos incluem:

- Regulamentação e reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs);
- Novos conceitos e mudanças na matriz curricular;
- Relação do NDE com as políticas de avaliação;
- Qualificação do processo educacional;
- Dinâmicas de funcionamento do núcleo;
- Formação continuada de docentes.

Em geral, as pesquisas destacam as contribuições do Núcleo Docente Estruturante para o desenvolvimento dos cursos de graduação, com o objetivo de tornar o processo educacional mais eficaz e de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no Ensino Superior.

Concluído o levantamento dos trabalhos publicados sobre o NDE, nas próximas seções, apresento as pesquisas selecionadas nessa revisão de literatura e as análises de cada uma. As continuidades e descontinuidades me ajudaram para a problematização do objeto de investigação da pesquisa.

## 2.2 Teses, dissertações e artigos: lacunas como fios na trama da pesquisa

Com base no levantamento de teses, dissertações e artigos, considero que os trabalhos selecionados constituem aporte substancial para a construção e problematização do meu objeto de investigação. Ainda que outros caminhos sejam possíveis, assumo, nas palavras de Sommer (2005, p.71), que “não há chão firme sobre o qual pisar”, e, portanto, sigo delineando rotas que me conduzem no processo de constituição deste objeto.

A partir desse percurso, organizei dois Grupos Temáticos (GT), orientada pelo descritor previamente definido, de modo a ampliar as possibilidades de leitura dos estudos voltados ao tema: (1) NDE e a gestão de curso; (2) NDE e o desenvolvimento curricular (PPC). Os eixos mais recorrentes, conforme evidenciado no quadro 11, concentram-se na relação entre o NDE e a Proposta Pedagógica do Curso (PPC), bem como na interface entre o NDE e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Quadro 11 - Grupos temáticos que emergiram da seleção de pesquisas e artigos publicados sobre o NDE

GRUPOS TEMÁTICOS	AUTOR(ES)
NDE e a gestão de cursos	Filho (2014); Filipak <i>et al.</i> (2016); Sakr <i>et al.</i> (2019); Gomes (2019); Trevisan (2018); Matias (2020) Scorzoni <i>et al.</i> (2022).
NDE e desenvolvimento curricular	Souza (2012); Peixoto (2015); Filipak <i>et al.</i> (2015); Nunes (2017); Silveira (2017); Assis (2018); Fuchs (2019); Silva (2019); Pereira (2020); Sousa (2021); Pires (2021).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base nos Quadros 11, selecionei as questões que considerei mais significativas em cada pesquisa, destacando os conceitos recorrentes, suas formas de descrição e as

aproximações entre os trabalhos. De modo geral, as temáticas concentram-se no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no currículo e na gestão dos cursos, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Não identifiquei, entretanto, investigações desenvolvidas na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), meu *locus* de pesquisa. A maioria dos estudos foi realizada em instituições públicas estaduais e federais ou em instituições privadas, tendo o Núcleo Docente Estruturante (NDE) como objeto central ou apenas como referência nos procedimentos de produção dos dados.

As pesquisas reunidas neste grupo temático NDE e gestão de curso abordam aspectos relacionados à gestão, cada qual respeitando seus objetivos específicos e áreas de concertação. Em comum, evidenciam o NDE como “espaço e lugar de gestão pedagógica”, ressaltando sua atuação nos cursos de graduação, sobretudo no que se refere ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Nesse conjunto, incluem-se teses, dissertações e artigos, aqui não diferenciados, pois essa categorização já se encontra sistematizada nos quadros 8 e 10.

As investigações analisadas tanto se dedicam diretamente ao estudo do NDE identificável já nos títulos quanto o mencionam como órgão colegiado de relevância na consolidação do curso, especialmente no âmbito da gestão pedagógica. Entre os principais apontamentos dos estudos, destaco:

Filho (2014) e Matias (2020) destacam o NDE como relevante instrumento de gestão pedagógica no ensino superior, capaz de favorecer a inovação e a qualidade dos cursos de graduação. O estudo de Filho (2014) analisou a atuação do NDE no contexto da gestão da educação superior no Brasil, enfatizando seu papel como instância gestora. Já a pesquisa de Matias (2020) investigou a gestão pedagógica a partir da percepção dos membros do NDE em IES públicas e privadas, na modalidade presencial. Os resultados evidenciam que, embora reconhecido como espaço estratégico de relações de poder e de deliberação acadêmica, o NDE ainda convive com fragilidades, sobretudo quanto à compreensão de suas funções frente ao Colegiado de Curso, especialmente nos processos de reformulação curricular e elaboração do PPC.

Os autores Martins e Filipak (2016) desenvolveram estudo em cursos de bacharelado e tecnologia de uma IES privada, com o objetivo de sugerir procedimentos e reorganizações no Núcleo Docente Estruturante (NDE). Fundamentaram-se na concepção do NDE como instância de reflexão e apoio, capaz de tornar o processo formativo mais eficaz para estudantes e sociedade. Um dos objetivos específicos foi analisar atribuições e ações dos membros do NDE à luz da legislação e das orientações institucionais, destacando os possíveis distanciamentos entre o prescrito e o efetivado. Os autores concluem que a pesquisa contribui

para a reflexão dos gestores sobre o papel do NDE na qualidade dos cursos, além de possibilitar sua replicação em outras instituições. Ressaltam ainda que a existência, organização e funções do NDE são estabelecidas para toda e qualquer IES, pública ou privada, em todas as áreas do conhecimento.

De modo convergente, Campos Filho (2014) e Martins e Filipak (2016) evidenciam a relevância da atuação e da gestão do NDE para a qualificação dos cursos e para o fortalecimento da reflexão no âmbito da gestão acadêmica.

As pesquisas de Gomes (2017) e Trevisan (2018) integram esse grupo por tratarem do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas, evidenciando a atuação do NDE em articulação com sentidos de qualidade e gestão. Gomes (2017) analisou a gestão educacional no curso de Pedagogia a distância da UFPB e os índices de evasão entre 2007 e 2015, utilizando Atas do NDE como fonte documental. Seus resultados apontaram a necessidade de maior diálogo entre setores administrativos e de valorização dos registros do NDE, entendidos como memória institucional e referência para práticas pedagógicas.

Já o estudo de Scorzoni *et al.* (2022) buscou compreender as funções, a autonomia e a dinâmica participativa do colegiado, a partir de normativas e de produções acadêmicas sobre o tema. Os autores destacam a relevância do NDE para a concepção de cursos e atividades acadêmicas, mas também a limitada autonomia de seus membros e a forte vinculação às políticas de avaliação, o que tende a reduzir sua atuação a procedimentos burocráticos. Concluem que o NDE deve ultrapassar a dimensão normativa, configurando-se como espaço de gestão democrática e coletiva, essencial à elaboração dos PPCs e à qualificação dos cursos de graduação, embora persistam desafios quanto à definição de seu caráter consultivo ou deliberativo.

Assim, as pesquisas reunidas neste grupo evidenciam o NDE como instância central na organização pedagógica, capaz de contribuir para a qualidade e a gestão dos cursos, ainda que seus resultados revelem tensões relacionadas à consolidação de seu papel nas instituições de ensino superior.

As pesquisas analisadas evidenciam a relevância do NDE na concepção dos cursos e na organização das atividades acadêmicas, embora revelem sua limitada autonomia na execução de propostas pedagógicas. Além disso, destacam-se a vinculação às políticas de avaliação, conferindo às atividades do Núcleo um caráter frequentemente burocrático e instrumental. Os estudos analisados problematizam, assim, a atuação e a gestão dos Núcleo Docentes Estruturantes, ora como elementos de diferenciação da qualidade e de apoio à

gestão pedagógica, ora como instâncias tensionadas em seu processo de consolidação nos cursos de graduação.

Os autores defendem que o NDE não deve restringir-se a um documento prescritivo, mas constituir um espaço democrático de gestão coletiva, contribuindo para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação (Scorzoni *et al.*, 2022). Contudo, persiste a necessidade de maior clareza quanto às atribuições do colegiado, seja consultivo ou deliberativo.

Estudos como os de Campos Filho (2014) e Matias (2020) reforçam tensões operacionais e conceituais: docentes relatam falta de tempo, desconhecimento das funções do NDE e lacunas entre normas legais e prática. Ao mesmo tempo, observam-se políticas neoliberais de avaliação, que transformam o NDE em instrumento regulatório voltado ao desempenho institucional, limitando sua função pedagógica e transformadora.

Na ótica de Martins e Filipak (2016), ao analisarem a atuação dos NDE por meio de entrevistas e questionários, identificaram problemas como atuação pouco efetiva, escolha aleatória de membros pelos coordenadores e ausência de instrumentos formais para avaliação de resultados. Segundo os autores, “[...] a manutenção dos NDE não deve ser, apenas, uma determinação legal” (*Ibid.*), sendo essencial que os coordenadores selecionem membros preparados e conscientes de suas atribuições, garantindo uma gestão que favoreça o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho estudantil (Martins *et al.*, 2016, p.122).

Em relação à Gomes (2017) e Trevisan (2018) também destacam a importância dos NDE para a qualidade e gestão dos cursos de Pedagogia. Gomes (2017), ao estudar o curso a distância, analisou Atas de reuniões do NDE e identificou esforços de diálogo com os envolvidos no processo educacional, mas registrou fragilidades nos documentos, cuja insuficiência comprometeu a análise das discussões e a construção da memória institucional. Para a autora, Atas bem elaborados são essenciais para orientar futuras decisões e práticas que melhorem a qualidade do curso.

Nesse grupo, destaca-se o trabalho de Trevisan (2018), que evidencia como os discursos que circulam no contexto da gestão gerencialista e democrática mobilizam os sujeitos envolvidos na administração de cursos de licenciatura, incluindo Pedagogia. A autora analisa os processos discursivos presentes na política de avaliação do ensino superior, identificando diferentes discursos: são Discursos da Política de Formação de Professores de Avaliação (DPFP), Discurso da Política de Avaliação (DPA), o Discurso dos Sujeitos. Ao abordar conceitos como qualidade, regulação e performatividade, Trevisan mostra como esses discursos influenciam a gestão dos NDEs, a condução dos currículos e os processos de autoavaliação, permitindo ampliar a concepção de qualidade e aprimorar o Projeto

Pedagógico do Curso (PPC). A metáfora do cata-vento ilustra os efeitos desses sentidos na gestão: “[...] a avaliação, em cursos de licenciatura na UFSM, tem produzido efeitos de sentidos na perspectiva da qualidade/regulação e sentidos [outros] de performatividade/equidade, estes por sua vez, são potenciadores de [re]articulações dos processos de gestão [...]” (Trevisan, 2018, p. 214).

De forma complementar, Scorzoni *et al.* (2022) ressaltam que a atuação do NDE pode tornar-se burocrática, mas deve transcender o caráter técnico e instrumental, orientando a construção do PPC para além das exigências regulatórias. Assim, a gestão pedagógica pelo NDE se apresenta como central para a qualificação dos cursos, promovendo autonomia e desenvolvimento consistente do PPC (Trevisan, 2017; Matias, 2020).

No segundo grupo temático, “NDE e o desenvolvimento curricular (PPC)”, as pesquisas selecionadas teses, dissertações e artigos abordam a atuação do Núcleo Docente Estruturante e a participação docente na análise, reformulação e implementação de mudanças nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Para os/as pesquisadores/as, o NDE desempenha papel central na reorganização curricular, possibilitando repensar e modificar o currículo de acordo com as demandas institucionais.

Os estudos englobam diferentes áreas do conhecimento e cursos de licenciatura e bacharelado, incluindo trabalhos de mestrado, doutorado e artigos. Apesar de nem todos se restringirem às licenciaturas em especial ao curso de Pedagogia, foco desta tese, eles contribuem para compreender a percepção, atuação e inserção do NDE frente aos PPC.

Exemplos dessa produção são Souza (2012) e Peixoto (2015), na área do ensino em saúde, e Filipak *et al.* (2015). Nessas pesquisas, os autores destacam a percepção dos docentes do NDE sobre a estrutura pedagógica do curso, analisam seus discursos e evidenciam o papel do núcleo na elaboração, atualização e acompanhamento do desenvolvimento do PPC.

Estudos de Souza (2012) e Peixoto (2015), ambos oriundos de Programas de Mestrado Profissional na área da saúde, investigaram a atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) em contextos distintos. Souza analisou a percepção do NDE sobre a estrutura pedagógica da Residência Multiprofissional em Saúde do Amazonas, evidenciando que os residentes chegam à residência com fragilidades da graduação, caracterizadas por um atendimento individualizado e pouca articulação entre teoria e prática. De maneira complementar, Peixoto investigou o olhar de docentes do NDE em cursos de Odontologia em Alagoas, destacando que o núcleo funciona como fio condutor entre instituição, curso e comunidade acadêmica, e que estratégias como clínicas integradas e ampliação de disciplinas de saúde coletiva permitiram adequações às Diretrizes Curriculares Nacionais. Em ambos os



estudos, fica evidente que o comprometimento institucional dos docentes e a atuação do NDE são determinantes para a implementação de mudanças curriculares e para a construção de um espaço reflexivo sobre a formação acadêmica.

Vieira e Filipak (2015) investigaram a percepção dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) sobre os cursos de uma universidade privada, examinando seu papel, limites e possibilidades. Seus objetivos incluíram analisar os fundamentos que tornaram obrigatória a criação do NDE, compreender a percepção dos membros sobre sua atuação e limites, e avaliar a relação entre NDE e coordenação do curso.

Com base em estudo de caso envolvendo 272 membros de 93 cursos, os autores evidenciaram que o NDE desempenha função relevante na concepção, atualização e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), contribuindo para a qualificação docente e inovação metodológica, “colaborando, em suma, para a construção coletiva do curso” (Vieira; Filipak, 2015, p. 71).

Nunes (2017) em: *“Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma universidade pública mato-grossense”* (PUC-SP, Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), investiga a criação obrigatória do Núcleo Docente Estruturante (NDE) em resposta ao desempenho insuficiente no ENADE e as atribuições de seus membros na reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), à luz das avaliações in loco do INEP. O estudo examina o diálogo entre os discursos dos professores do NDE e os discursos oficiais que regulam a reestruturação curricular de cursos de licenciatura em Letras. A questão central é: *como os professores do NDE respondem, em seus enunciados, aos discursos oficiais sobre a reformulação curricular?*

Pressuponho que os enunciados docentes dialogam intensamente com as normas oficiais e com as diretrizes para a criação e atuação do NDE. A pesquisa envolveu cinco professores do NDE, no período entre 2013 a 2015, centrando-se no processo de reformulação dos PPC e da reestruturação curricular dos cursos de Letras.

No mapeamento das pesquisas, destaquei os estudos de Silveira (2017), Pereira *et al.* (2020), Fuchs (2019), Silva (2019), Pires (2021) e Sousa (2021), por tratarem do curso de Pedagogia e problematizarem questões curriculares que impactam a construção e reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Ressalto a escassez de estudos voltados especificamente para o Núcleo Docente Estruturante (NDE), evidenciada no quadro nº 11, o que reforça a relevância dessas pesquisas para a problemática da tese.

Esses trabalhos oferecem elementos para refletir sobre a atuação do NDE ao longo do curso e sobre as proposições que influenciam currículo, ementas e PPCs. Silveira (2017),

por exemplo, analisou mudanças curriculares nos cursos de Física, Matemática e Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas, investigando os fatores que as motivaram e as lógicas que sustentam as ações pedagógicas. A autora aborda o currículo como espaço de relações de poder, fundamentando-se em teóricos da Nova Sociologia da Educação, como Apple (1994), Giroux (1997), Arroyo (2011) e Sacristán (2013).

Os estudos de Assis (2018), Fuchs (2019), Silva (2019) e Pires (2021) oferecem contribuições relevantes para a análise da formação em Pedagogia sob diferentes perspectivas críticas. Assis (2018), embora voltado ao curso de Psicologia, investigou a inserção dos discursos de gênero na formação profissional a partir de uma perspectiva pós-estruturalista e epistemologias feministas, oferecendo suporte teórico para a abordagem desta pesquisa. Fuchs (2019) problematizou currículos de Pedagogia em instituições de ensino superior na América Latina (Abya Yala), adotando a perspectiva decolonial para refletir sobre práticas formativas emancipatórias. Silva (2019) analisou atos de currículo na Licenciatura em Pedagogia, articulando a formação em gestão educacional e escolar, considerando a participação de docentes, coordenadores do colegiado e NDE, alunos concluintes e egressos. Pires (2021), por sua vez, examinou propostas curriculares de Pedagogia em universidades federais, enfocando questões de gênero e sexualidade, com abordagem pós-estruturalista inspirada na análise do discurso foucaultiana, a partir de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Em conjunto, esses trabalhos fundamentam a investigação sobre como práticas discursivas e curriculares orientam a formação de pedagogos e pedagogas, oferecendo referência teórica e metodológica para esta pesquisa.

Diversos estudos destacam a importância do Núcleo Docente Estruturante (NDE) na construção e no desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), evidenciando seu papel para além das funções meramente administrativas. Sousa (2021), por exemplo, investigou as concepções de estudantes de um curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, buscando compreender como o NDE percebe o Ensino de Ciências e os impasses apontados pelos discentes. Nesse contexto, caberia ao NDE propor adequações no PPC para contemplar de forma equilibrada as três áreas de Ciências, garantindo uma formação inicial adequada e a capacidade dos futuros docentes de desenvolver atividades que promovam o conhecimento científico. De maneira complementar, Sark *et al.* (2019) analisaram a percepção e a atuação de professores integrantes do NDE em uma universidade privada sem fins lucrativos, evidenciando que suas funções possuem forte caráter pedagógico, conforme também apontado por Vieira e Filipak (2015). Os autores destacam que a atuação do NDE se relaciona diretamente com a gestão do curso, o PPC e o

aprimoramento da formação docente, propondo reflexões que podem orientar melhorias no contexto acadêmico nacional e internacional. Por sua vez, Pereira *et al.* (2020) reforçam a relevância do NDE ao refletirem sobre sua atuação na implantação e consolidação do PPC, evidenciando a legitimidade do núcleo na condução de mudanças curriculares. Assim, esses estudos convergem ao mostrar que o NDE exerce papel estratégico na análise, proposição e implementação de ajustes curriculares, articulando a dimensão pedagógica e administrativa, o que fundamenta a investigação presente sobre como as práticas discursivas do NDE influenciam a formação inicial em cursos de Pedagogia.

Ao articular o percurso consolidado pelas pesquisas existentes com a singularidade de minha própria trajetória formativa, proponho um deslocamento teórico-metodológico que ultrapassa a simples repetição do que já foi dito. Minha intenção não é apenas registrar o conhecimento acumulado, mas tensionar seus limites, interrogando criticamente suas premissas e implicações. Nesse sentido, este estudo se configura como um exercício de problematização reflexiva, em que o NDE não é concebido como dado neutro ou evidência naturalizada, mas como uma construção discursiva marcada por disputas de sentidos e efeitos de poder. A partir dessa perspectiva, emerge a possibilidade de enunciar a tese aqui defendida, reconhecendo tanto a historicidade das práticas quanto a complexidade de sua interpretação, e abrindo espaço para novas leituras e compreensões desse espaço institucional.

Nesta próxima seção, apresento os argumentos que possibilitaram problematizar a atuação do NDE, oferecendo novas perspectivas sobre suas práticas e funções institucionais

### 2.3 Os caminhos e possibilidades para a tensionar a pesquisa

A revisão de literatura sobre o NDE evidenciou a ausência de determinadas ferramentas analíticas, o que orientou minha investigação no sentido de tensionar novas questões conceituais. Apoio-me no conceito de Ciclo de Políticas e Política da Atuação (Ball, 2021), que concebe os atores sociais não como meros implementadores, mas como sujeitos que interpretam e produzem políticas em sua prática, perspectiva ainda pouco explorada nos estudos sobre o NDE. Somo a isso a análise foucaultiana do discurso, entendendo-o como acontecimento que emerge de práticas discursivas e não discursivas (Foucault, 2008; Castro, 2009), inscritas em diferentes materialidades institucionais. Assim, busco compreender: *Como as práticas discursivas que circulam nos NDEs, dos cursos de Pedagogia da UESPI, operam na constituição e atuação desse núcleo para o desenvolvimento, consolidação e qualificação dos referidos cursos?* E assim, nessa perspectiva, articulando políticas, práticas e discursos

que configuram sua atuação no contexto da educação superior. A articulação entre Ball e Foucault permite examinar tanto os modos pelos quais o NDE interpreta e materializa políticas educacionais, quanto os efeitos discursivos e não discursivos que emergem dessas práticas, configurando novas possibilidades de problematização do papel desse núcleo nesse contexto institucional.

Embora não tenha realizado entrevistas com os docentes que compõem o NDE, conforme orientação da banca de qualificação e em razão da limitação temporal da pesquisa, entendo que o conceito mantém sua pertinência analítica. A leitura das Atas e documentos selecionados possibilitou evidenciar práticas e modos de atuação que, em diversos momentos, se afastam das prescrições normativas da política oficial. Esses deslocamentos discursivos configuram estratégias que tanto podem potencializar quanto tensionar os processos de qualificação dos cursos de Pedagogia.

Ademais, para Foucault (2006, p. 427-430), a escrita é um “exercício físico de incorporação dos discursos”, em que ler, escrever e reler constitui uma prática de assimilação da verdade e do *lógos*. Experimentei essa dimensão meditativa na produção do meu material, em que o pensamento não se prende à “coisa em si”, mas ao exercício de pensar a coisa, permitindo que se construa uma trama sólida de proposições. Assim, minha escrita se formou como prática “temperada”, capaz de apresentar um corpus discursivo possível e articulado.

Outro fator que motivou a investigação de novas abordagens foi a escassez de pesquisas que adotam estudos pós-estruturalistas. Em Foucault (2009, p. 28), o discurso é compreendido não apenas como “um já-dito”, mas também como “um jamais-dito”, permitindo evidenciar os efeitos de sua construção e das regras que legitimam certas análises em detrimento de outras.

Na revisão de literatura, Pires (2021), inspirada na análise do discurso foucaultiana, examinou como o curso de Pedagogia construiu sua proposta curricular considerando gênero e sexualidade. Para a autora, o currículo é um território de disputas que produz sujeitos e é por eles produzido, refletindo concepções diversas de educação, gênero e sexualidade, moldadas por políticas públicas identitárias neoliberais voltadas à normalização e à homogeneização.

De certo modo, a análise do discurso foucaultiana, articulada aos estudos sobre o neoliberalismo contemporâneo de Dardot e Laval (2009), entendido como racionalidade produzida pela governamentalidade neoliberal (Foucault, 2008), permite analisar os materiais a partir de dois eixos: a atuação dos NDEs e sua constituição na produção de discursos que qualificam os cursos de Pedagogia.

O levantamento bibliográfico revelou a escassez de estudos sobre o NDE, em especial nos cursos de Pedagogia, sendo mais recorrentes nas áreas de saúde, Direito e Medicina, vinculadas às exigências legais de autorização e reconhecimento (Portaria nº 147/2007). As pesquisas existentes discutem o papel de gestão do NDE em articulação com as políticas de avaliação da educação superior (SINAES e CONAES).

As pesquisas analisadas evidenciam que a atuação do NDE nos cursos de graduação é considerada fundamental para o desenvolvimento, a inovação e a qualidade acadêmica. Por outro lado, alguns aspectos me conduziram a direcionar a investigação a partir de uma perspectiva teórico-metodológica pós-estruturalista, a fim de problematizar essa atuação pedagógica do núcleo, por outras lentes teóricas. Nesse sentido, reconheço a relevância do estudo sobre o NDE, sobretudo no que se refere às orientações da legislação vigente (CONAES/2010; DCNs; SINAES; ENADE, entre outras).

Entretanto, é nesse ponto que se observa uma tensão estrutural. Se, por um lado, a legislação confere ao NDE um papel regulador, normativo e prescritivo, delimitando diretrizes e padrões a serem seguidos, por outro, as pesquisas apontam que esse mesmo núcleo pode se configurar como um espaço de inovação pedagógica e curricular. Tal tensão revela que o NDE não é apenas um instrumento de controle institucional, mas também um campo de disputa de sentidos, onde diferentes discursos acadêmicos, políticos e pedagógicos se entrelaçam.

A análise crítica dessa ambivalência permite compreender o NDE como um *lócus* de produção discursiva, em que coexistem forças de padronização e possibilidades de criação. É nesse espaço que emergem práticas que ora reforçam a racionalidade regulatória imposta pelas políticas educacionais, ora abrem brechas para a invenção de novas formas de pensar a formação docente e os currículos dos cursos de graduação. Até aqui, busquei demonstrar como o NDE tem sido discutido nas pesquisas e de que maneira essas abordagens revelam tanto a sua função normativa quanto seu potencial de inovação e qualificação dos cursos de Pedagogia.

São múltiplos os discursos que emergem do contexto das políticas educacionais voltadas à avaliação do ensino superior. Em decorrência disso, esta pesquisa propõe uma análise de como tais práticas discursivas podem, ou não, favorecer deslocamentos e transformações no curso de Pedagogia, a partir da atuação do NDE nos cursos de graduação.

Na seção 2.4, apresento um panorama do curso de Pedagogia no Brasil e, em particular, do curso ofertado pela UESPI. A inclusão desses acontecimentos históricos

justifica-se pelo foco da pesquisa, que analisa os NDEs de seis cursos de Pedagogia, e pela necessidade de evidenciar os conflitos, disputas e transformações que marcam a trajetória desse curso na realidade nacional.

Nesse contexto, torna-se relevante problematizar em que medida a atuação do NDE pode contribuir para repensar e potencializar novas configurações acerca do perfil do egresso do curso de Pedagogia. Tal atribuição está prevista na Resolução CONAES nº 1/2010, que estabelece em seu art. 2º, inciso I, a função de “contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso”. A seguir, fatos que marcaram a existência do curso de Pedagogia, situando-o em sua trajetória e nas disputas que conformaram sua identidade.

#### 2.4 O curso de Pedagogia no contexto brasileiro e da UESPI: considerações gerais sobre o curso de Pedagogia

[...] meu ponto de vista é de que o curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que, *latu sensu*, todos os professores são pedagogos [...] (Libâneo, 2006, p.106).

O curso de Pedagogia viveu e ainda vive um paradoxo que permanece emblemático na contemporaneidade: a identidade profissional do pedagogo, historicamente fragilizada, tem sido reiteradamente questionada ao longo dos anos. A trajetória desse curso foi marcada por processos de disputas, ameaças e tentativas de extinção, revelando tensões em torno de sua legitimidade social e acadêmica. Nesse sentido, torna-se pertinente revisitar tanto as questões passadas quanto as atuais que problematizam as mudanças substantivas ocorridas na formação do pedagogo e na configuração curricular do curso de Pedagogia. Como ressalta Libâneo (2009), os estudos sobre a história desse curso no Brasil evidenciam uma sequência de ambiguidades que atravessam não apenas o campo teórico de referência, mas também a constituição intelectual e profissional do pedagogo, produzindo efeitos na forma como se compreende e se exerce a docência e a gestão educacional.

Realizei uma breve caracterização do curso de Pedagogia, fundamentada em documentais legais e na literatura que discute o lugar desse campo de formação, destacando aspectos relacionados à sua natureza, à sua identidade e ao perfil profissional que dele emerge. Nesse percurso, surgiram alguns questionamentos: afinal, que profissional é esse que se forma em Pedagogia? Trata-se de um técnico? De um docente? De um professor destinado

prioritariamente às séries iniciais? De um gestor? De um bacharel? Ou de um licenciado? Essas indagações não se configuram apenas como dúvidas isoladas, mas como dilemas históricos e políticos que atravessam o debate sobre a Pedagogia e sua legitimidade acadêmica e profissional.

Ainda que não se pretenda aqui realizar uma análise exaustiva da constituição histórica desse curso, importa evidenciar a Pedagogia foi, desde sua criação, atravessada por disputas intensas, marcadas por divergências ideológicas e projetos educacionais em conflito. O percurso histórico da Pedagogia no Brasil configura-se como um campo de lutas, em que se confrontam diferentes concepções de formação docente e de identidade profissional do pedagogo. Essas tensões não se limitam a escolhas pedagógicas, mas expressam embates mais amplos de ordem epistemológica, política e social, revelando as tentativas de hegemonia de determinadas correntes de pensamento sobre outras. Nesse cenário, a comunidade científica desempenhou papel relevante, ora legitimando determinadas perspectivas, ora tensionando as prerrogativas legais que buscavam normatizar o curso, ao mesmo tempo em que produzia leituras críticas sobre os rumos da formação. Assim, as indefinições que historicamente marcaram o curso de Pedagogia não podem ser compreendidas apenas como lacunas ou fragilidades, mas como efeitos de um campo permanentemente em disputa, no qual se negociam projetos de sociedade, concepções de educação e lugares institucionais para a formação do pedagogo.

Ressalto que, ora se delineava a Pedagogia como curso de licenciatura, ora como bacharelado, ou ainda como uma combinação de ambos; ora se atribuía ao pedagogo a função de formar professores para o ensino normal, ora se projetava sua atuação como especialista responsável por funções de orientação, supervisão, administração ou inspeção no âmbito escolar. Essa oscilação evidencia não apenas a ausência de um consenso em torno de um currículo comum e de uma identidade profissional definida, mas também a permanência de um campo de tensões, no qual se disputavam projetos de formação, concepções de docência e espaços de exercício profissional.

Em tal contexto, as indefinições sobre o perfil do pedagogo revelo menos como lacunas circunstanciais e mais como expressão de disputas históricas e políticas que atravessam o próprio estatuto da Pedagogia. Como assinala Saviani (2008), a trajetória desse curso é marcada por seu “caráter polêmico”, indício da luta permanente por hegemonia no interior do campo educacional.

Nesse horizonte, pude observar que as mudanças implementadas ao longo da trajetória do curso de Pedagogia não ocorreram de forma neutra ou linear, mas resultam de

disputas políticas, epistemológicas e ideológicas que atravessam a própria história da educação brasileira. As alterações consideradas “significativas” não se restringem a meros ajustes curriculares, mas expressam embates em torno da função social da Pedagogia e do perfil profissional que se pretende formar. Sob a influência de projetos políticos marcados por intencionalidades neoliberais, essas mudanças produzem efeitos que se prolongam até a atualidade, tensionando a definição do currículo e orientando-o, frequentemente, para demandas de ordem empresarial e mercadológica, em detrimento de perspectivas mais críticas e emancipadoras. O curso de Pedagogia configura-se como um espaço em permanente disputa, cujos processos de criação, implantação e reestruturação respondem aos *cenários vigentes* e às correlações de forças políticas, econômicas e institucionais. Como assinala Libâneo (2006), sua trajetória é marcada por uma “sucessão de ambiguidades e indefinições” (p. 107), o que evidencia tanto a fragilidade quanto a complexidade constitutiva dessa formação.

Compreender essa trajetória exige situar o curso no contexto de reformas, pareceres e diretrizes que, ao longo de décadas, buscaram redefinir sua identidade e finalidade. Saviani (2008, p. 8) observa que “a história do curso de Pedagogia é a história das indefinições quanto à sua identidade”, tensionada entre a formação docente e a especialização técnica.

Nesse debate, Libâneo (2006) amplia o entendimento do papel da Pedagogia ao destacar que a docência deve constituir seu núcleo estruturante, abrangendo toda a Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil e nos anos iniciais, etapas que demandam sólida formação teórica, metodológica e ética. Para o autor, a Pedagogia deve garantir a formação do professor que atua na educação infantil e nos anos iniciais, sem, contudo, desresponsabilizar-se da compreensão dos processos educativos mais amplos que atravessam a escola e a gestão.

Assim, a questão central não é escolher entre docência e gestão, mas compreender que a identidade do curso se forja na articulação entre ambas, tendo a docência como fundamento. Essa disputa não se reduz a opções curriculares: expressa diferentes projetos de sociedade e de educação. De um lado, propostas que fragmentam a formação e a subordinam às demandas imediatas do sistema; de outro, perspectivas que reafirmam a docência como eixo articulador da Pedagogia. Saviani (2012, p. 33) reforça que “a docência constitui a base sobre a qual se assenta toda e qualquer atividade pedagógica”, princípio que orienta tanto a formação do professor quanto as demais funções educativas.

Libâneo (2006, p. 16) acrescenta que a questão da Pedagogia envolve concepções de escola, conhecimento pedagógico e função social da educação, não podendo ser reduzida ao debate sobre currículo ou perfil do egresso. Dessa forma, a trajetória do curso deve ser



entendida como resultado de embates entre projetos que ora submetem a formação às exigências técnicas do sistema, ora a inscrevem no horizonte de uma prática crítica, emancipatória e comprometida com a Educação Infantil e com toda a Educação Básica.

Sob essa perspectiva, apresento uma panorâmica do campo da Pedagogia, estruturada em quadro que relaciona os acontecimentos centrais que marcaram a longa e complexa discussão em torno de um modelo educacional brasileiro historicamente considerado generalista. Para Libâneo (2009, p.12), “[...] a ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma ideia de senso comum”. O autor problematiza essa concepção restritiva, defendendo que a Pedagogia ultrapassa a mera formação docente, configurando-se como um campo de conhecimento que se debruça sobre a problemática educativa em sua totalidade e historicidade, funcionando como um guia orientador da ação educativa.

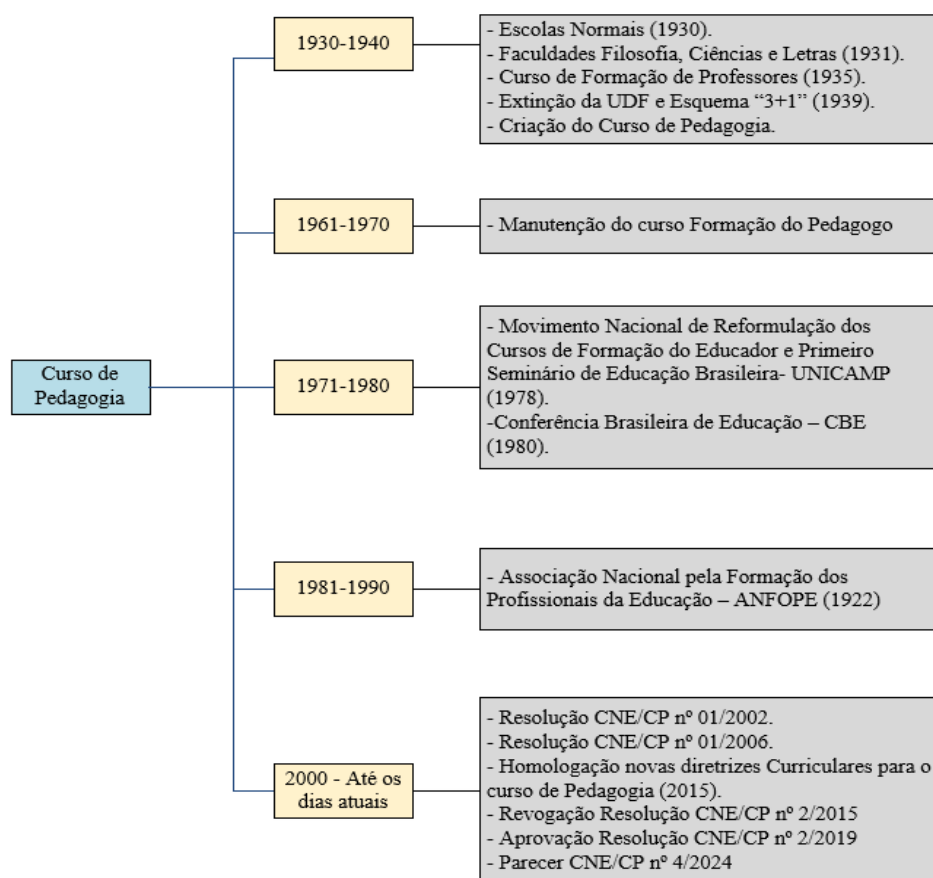
Libâneo (2009, p.30) conceitua a Pedagogia como “[...] o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais”. Essa definição evidencia a complexidade intrínseca ao campo, marcado por tensões políticas, sociais e históricas que atravessam a produção e institucionalização do conhecimento pedagógico, tensionando permanentemente concepções de ensino, formação e prática educativa.

Para Veyne (1998), a história não deve ser compreendida como uma narrativa linear e coerente, mas como uma construção complexa, composta de múltiplas possibilidades, interpretações e acontecimentos que coexistem e se sobrepõem, muitas vezes em tensão. Essa perspectiva reforça a necessidade de problematizar os discursos de “verdade” que constituíram a trajetória do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), reconhecendo que a história da formação pedagógica é marcada por rupturas, negociações e reconfigurações ao longo do tempo.

Diante disso, interessa-me trazer as questões emblemáticas acerca da Pedagogia, já que é desse curso, sobre ele, que esta investigação se ocupa, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI e analisar, na contemporaneidade, o modo como as práticas desenvolvidas pelo grupo de docente, intitulado Núcleo Docente Estruturante - NDE operam de modo a qualificar esse curso. Sendo assim, proponho mostrar os ditos sobre a construção da trajetória histórica que foi construída, dita e registrada sobre a criação do curso de Pedagogia ao longo de mais de 8 (oito) décadas, os discursos de “verdades” produzidos e instituídos nesse período.

A figura 1, ancorada na literatura pesquisada, sintetiza marcos legais e acontecimentos que ilustram o percurso do curso de Pedagogia, permitindo problematizar não apenas a sequência histórica, mas também as tensões, contradições e negociações que perpassaram sua construção e institucionalização, refletindo o caráter político da própria educação no Brasil.

Figura 1 – Historicização do curso de pedagogia no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2024). Dados retirados das produções: Veiga [et al] (1997) Licenciatura em Pedagogia: Realidades, incertezas, utopias; Pimenta (2006); (2011) Pedagogia, Ciência da Educação; Saviani (2008) A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024 -mailto:[https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf).

A análise da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, ainda que de forma sintética, evidencia a complexidade de sua constituição no cenário educacional nacional, marcada por debates contínuos acerca de sua identidade científica e da função social do profissional pedagogo. A institucionalização do curso, formalizada em 1939 pelo Decreto-Lei nº 1.190, não se deu de maneira neutra, mas em meio a tensões políticas e educativas que refletiam

concepções concorrentes sobre o papel da educação no país. Ao longo de sua história, o curso passou por profundas transformações curriculares e epistemológicas, revelando disputas sobre o que constitui a “essência” da Pedagogia e sobre o perfil desejável de seus profissionais.

As datas e marcos legais destacados ao longo desse percurso não apenas registram mudanças administrativas, mas sinalizam a persistência de conflitos e debates teóricos entre diferentes correntes do pensamento pedagógico, em especial sobre as finalidades da educação, o alcance da formação humana e os modos de intervenção pedagógica. Como observa Libâneo (2009, p. 163), “a pedagogia é uma ciência da formação humana, que tem como objeto o ato educativo, e desse modo, admite múltiplas maneiras de intervenção pedagógicas”, afirmando a multiplicidade de perspectivas que tensionam o campo. Nesse sentido, Pimenta (2011) reforça que a Pedagogia, enquanto campo científico e profissional, não se reduz à técnica ou à gestão escolar, mas constitui-se como arena de disputa sobre sentidos sociais, políticos e epistemológicos, na qual se delineia continuamente a identidade do pedagogo

[...] é um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas, seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo - o da pedagogia - cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou teoria e prática da formação humana (Pimenta, 2011, p. 64).

Apesar das persistentes indefinições acerca da natureza do curso de Pedagogia, observa-se que sua atuação extrapola a dimensão da educação escolar formal. Segundo a autora em referência, o curso se desdobra em múltiplas formas de atuação profissional, sendo a docência apenas uma delas. Assim, todo sujeito que se envolve com práticas vinculadas à produção, transmissão ou mediação do saber pode ser considerado pedagogo, ampliando a compreensão sobre a formação além dos limites estritamente escolares. Sendo assim, a formação pedagógica constitui a base estruturante do curso, abrangendo tanto a educação formal quanto a não formal, configurando um campo profissional heterogêneo e multifacetado.

A trajetória histórica do Curso de Pedagogia no Brasil evidencia um percurso marcado por tensões políticas e ideológicas que atravessam sua própria regulamentação e definição curricular. Desde a primeira normatização, em 1939, o curso enfrenta debates sobre a especificidade da formação profissional, que frequentemente se articulam com disputas mais amplas sobre a educação e o papel social do pedagogo. Essas disputas não apenas refletem os

contextos históricos em que surgem, mas também produzem novos impasses, tornando a discussão sobre o curso e sua função social permanentemente aberta e viva.

A reflexão sobre o pedagogo e sua formação também é tensionada por instâncias institucionais contemporâneas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade que se consolida como referência no debate sobre a valorização e a qualificação dos profissionais da educação. Para a ANFOPE, as mudanças propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) merecem uma análise crítica, pois implicam não apenas ajustes curriculares, mas também reconfigurações das condições políticas e profissionais que moldam o exercício da Pedagogia no Brasil.

Em meados de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) anunciou a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e, na sequência, aprovou a Resolução CNE/CP n. 2/2019. Essa última, entretanto, encontrou forte oposição por parte da Associação Nacional de Formação de Professores da Educação (ANFOPE), que reivindicou a revogação tanto da Resolução nº 2/2019 quanto da nº 1/2020, pleiteando o retorno ao modelo anteriormente estabelecido pela Resolução nº 2/2015. A crítica central da ANFOPE reside na percepção de que as novas diretrizes não contemplam uma proposta de formação integral, interrompendo a continuidade das pesquisas e dos estudos acumulados na área de Pedagogia. Tal posicionamento evidencia a existência de tensões estruturais entre políticas educacionais e práticas acadêmicas, demonstrando uma resistência organizada contra alterações que, na avaliação da entidade, fragmentam a formação de professores e precarizam o desenvolvimento profissional.

Na contemporaneidade, o curso de Pedagogia continua a se situar em um campo de disputas políticas e conceituais, refletindo dilemas históricos sobre a definição do projeto formativo do professor. Em 2022, a reafirmação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), provocou intenso debate público. Educadores, entidades representativas e movimentos sociais expressaram preocupação quanto à nota técnica vinculada à resolução, alertando para possíveis retrocessos na qualidade da formação de professores e, por consequência, na aprendizagem de estudantes da educação básica. Esses eventos revelam não apenas a centralidade política do curso de Pedagogia, mas também a complexidade das disputas sobre o projeto civilizatório da educação no Brasil, nas quais decisões normativas se entrelaçam com interesses institucionais e visões divergentes sobre a função social do professor.

Nesse panorama, é possível observar a emergência de mobilizações expressivas em torno da discussão sobre o documento, revelando a complexidade e os conflitos que atravessam historicamente a formação de profissionais da educação no Brasil. Destacam-se, nesse cenário, iniciativas de associações e fóruns representativos do setor, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além de outras 390 entidades que se posicionaram criticamente em relação à Nota Técnica do CNE. Tais manifestações não se restringem a uma contestação pontual de um documento técnico: elas expõem tensões históricas profundas, em que disputas sobre o papel da Pedagogia, a concepção de formação docente e os rumos da educação superior se entrelaçam com interesses políticos e ideológicos, revelando um campo em constante disputa sobre o sentido e a função social da educação.

[...] a forma do documento, incomum no âmbito do CNE, por não responder diretamente a uma consulta sobre o tema, que gera muitas dúvidas e incertezas, quanto à organização das licenciaturas em geral e da Pedagogia, em específico. Deve-se observar que Nota Técnica não é fim, e sim meio. Trata-se de um regulamento administrativo e, por isso, não pode se sobrepor ao entendimento da lei. Destarte, sua finalidade é acessória. Fica evidente que a Nota Técnica não tem poder normativo e, portanto, não pode ir além do que já está expresso na legislação vigente, incluindo a CF 1988, a LDB, o PNE e o Decreto nº 8.752/2016 (Anfope e Forundir, 2022, p. 01).

O grupo e os demais representantes destacam que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 configura um documento regulador dos limites político-pedagógicos, o que é interpretado como “mais um ataque à formação de professores e à autonomia universitária”. Tal posicionamento evidencia a percepção de um retrocesso na educação brasileira, ao mesmo tempo em que implica impactos diretos na elevação da qualidade dos cursos de formação e na descontinuidade de avanços institucionais consolidados pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. Frente a esse cenário, a ANFOPE emitiu nota oficial com posicionamento firme, defendendo: a não homologação do Parecer CNE/CP nº 04/2024; a revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e n. 01/2020, com arquivamento do processo; a imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Esse debate revela não apenas divergências normativas, mas também tensões históricas e políticas que atravessam a formação docente no Brasil, abrindo espaço para

reflexões aprofundadas sobre o papel da política educacional na consolidação da autonomia universitária e na definição dos parâmetros pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Diante do exposto, entidades científicas nacionais lançaram manifesto em defesa da qualificação da formação de professores da educação básica, criticando a vinculação compulsória dos cursos de licenciatura à BNCC. Esse movimento evidencia a resistência de profissionais e instituições frente a diretrizes que, segundo eles, restringem a diversidade curricular e comprometem o caráter formativo crítico da Pedagogia.

Ao situar historicamente essas tensões, torna-se possível problematizar a atuação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) nos cursos de Pedagogia, sobretudo quanto à responsabilidade sobre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e suas matrizes curriculares. Os NDE, conforme estabelecido pela legislação da CONAES (2010), não apenas implementam os PPC, mas devem assegurar seu desenvolvimento contínuo e a consolidação institucional do curso. Essa perspectiva evidencia a complexidade das práticas discursivas que circulam nos NDE, mostrando que sua atuação se dá em meio a pressões políticas, demandas institucionais e transformações sociais que reconfiguram os desafios da formação docente contemporânea.

Portanto, analisar o contexto histórico e político que permeia a constituição do curso de Pedagogia permite ressignificar a compreensão das práticas discursivas nos NDEs da UESPI, abrindo novas leituras sobre a organização e o desenvolvimento dos cursos. Como assinala Libâneo (2009, p.66), tais práticas devem se adaptar às demandas das novas realidades do mundo contemporâneo, sem perder de vista os princípios de autonomia, qualidade e criticidade na formação de professores.

Foi nesse cenário, orientada pelos objetivos e problematizações do estudo e em diálogo com diferentes referenciais teóricos da perspectiva que assumi, que busquei colocar em suspeição aquilo que, à primeira vista, se apresentava como familiar. Como adverte Fischer (2007, p. 49), é preciso “nos desprendermos da tranquilidade do já sabido”. Essa perspectiva orienta a investigação, ao instigar um olhar que não apenas descreve ou confirma, mas que tensiona as evidências, problematiza os discursos instituídos e abre espaço para outras possibilidades de leitura do NDE e de suas práticas. Assim, busquei compreender como as práticas discursivas operam na constituição desse núcleo, a fim de ampliar o debate sobre os cursos de graduação, com foco especial no curso de Pedagogia da UESPI. A questão central procurei responder foi: *Como as práticas discursivas que circulam nos NDEs, dos cursos de Pedagogia da UESPI, operam na constituição e atuação desse núcleo para o desenvolvimento, consolidação e qualificação dos referidos cursos?*

O próximo capítulo dedico à explicitação do itinerário teórico-metodológico que conduz esta investigação. Mais do que uma simples escolha de técnicas de análise, trata-se de assumir uma posição crítica, orientada pelas ferramentas teóricas e metodológicas propostas por Foucault, pelos seus comentadores e outros, que permitem problematizar as práticas discursivas que atravessam o objeto deste estudo. Nesse movimento, descrevo como tais ferramentas foram mobilizadas ao longo da pesquisa e de que modo orientaram tanto o olhar analítico quanto as possibilidades de construção do *corpus* empírico.

Em continuidade, na próxima seção desse capítulo, evidencio o detalhamento do processo de elaboração do *corpus* empírico acompanhado dos pressupostos teórico-metodológico.

## **PARTE II - ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

### **3 TRAMAS DO PERCURSO TEÓRICO – METODOLÓGICO**

Ata da reunião do NDE

[...] O NDE buscou com as reuniões realinhar e adequar o PPC as resoluções vigentes, bem como todas as exigências legais de funcionamento (Ata, Alma 4, 2017).

[...] o NDE do curso decidiu por não ofertar vagas para o período letivo de 2023.2 (Alma 5- 2023).

[...] Fica a responsabilidade de continuar nesse processo de organização. Precisamos dar um feedback sobre a avaliação para as turmas como representantes do NDE (Alma 6 - 2019).

Início este capítulo mobilizada pelos trechos em destaque do material empírico<sup>12</sup>. Entendo que as Atas, entre outros documentos analisados, não apenas foram úteis ao desenvolvimento da pesquisa, mas também funcionaram como elementos importantes que orientaram o olhar para as práticas discursivas que circulam no NDE. Esses registros, ao expressarem modos de pensar e agir do Núcleo, deixam ver como se entrelaçam nas minuciosas tramas de saberes e poderes implicados em seu processo de atuação. O percurso investigativo, atravessado por escolhas, decisões e reflexões, possibilitou a constituição da trama teórico-metodológica, alinhada às teorizações foucaultianas que sustentam este

---

<sup>12</sup> O material empírico empregado nesta investigação será apresentado e analisado com maior detalhamento ao longo deste capítulo, permitindo a compreensão de sua relevância para o estudo.

trabalho, como também foi possível trabalhar com outros autores, permitindo compor um enredo analítico capaz de criar o itinerário analítico da pesquisa.

Nesse processo investigativo, fui me constituindo a cada passo, atravessada pelas incertezas próprias da experiência, marcada menos pela força que pela fragilidade e vulnerabilidade do sujeito (Larrosa, 2012). Assim, a construção dos caminhos possíveis implicou colocar em suspeição o que parece já estar explicado (Fischer, 2007), abrindo espaço para problematizações que deslocam certezas e instauram novas perguntas.

Ao caminhar com a teoria de Foucault nesta tese, trata-se de assumir suas teorizações não como um repertório de conceitos estáveis, mas como ferramentas móveis, que precisam ser constantemente problematizadas para evitar usos inadequados ou meramente ornamentais. Como esclarece Veiga-Neto (2007, p. 20-21), “[...] é importante averiguar se as ferramentas escolhidas são de fato adequadas e úteis para aquilo que pretendemos fazer em nossas investigações e interrogações”. Assim, adentrar nessa desconcertante “oficina de Foucault” é colocar-se em uma atitude de permanente suspeita, uma suspeita que não se volta apenas para os objetos investigados, mas que se contorce e incide sobre a própria filosofia foucaultiana, desestabilizando-a e reabrindo-a a novos deslocamentos. Nesse sentido, Veiga-Neto (2007) observa que o filósofo nos convoca a manter a preocupação com a liberdade: não uma liberdade abstrata, mas aquela que se efetiva nas práticas cotidianas, “[...] alcançável nas pequenas revoltas diárias [...] quando podemos pensar e criticar o nosso mundo.” (Veiga-Neto, 2007, p. 22). É nessa chave que se compreende a pertinência de mobilizar Foucault aqui: menos para aplicar uma teoria pronta e mais para tensionar o presente, interrogando os modos como o discurso governa, regula e, ao mesmo tempo, abre frestas para resistências.

Meu papel - mas esse é um terreno muito pomposo – é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que essa suposta evidência pode ser criticada e distraída (Veiga-Neto, 2007, p.22).

Assim, em um movimento ao mesmo tempo livre e desafiador, fui refinando minhas ideias a partir das questões investigativas que orientaram este estudo. Nesse exercício, procurei abrir fendas nos modos estabelecidos de pensar e enxergar o objeto, deslocando olhares e certezas. Nesse sentido, não se trata de buscar respostas definitivas, mas de exercitar um olhar que problematiza, que interroga e que se arrisca em caminhos menos evidentes, abrindo espaço para outras possibilidades de análise.



Importa destacar que, a partir daquilo que Foucault denominou de *oficina conceitual*, elegi como ferramentas teórico-metodológicas centrais os conceitos de discurso e práticas discursivas, a partir dos quais se arma o processo analítico desta pesquisa. Todavia, tais operadores não atuam de forma isolada; articulam-se a outros aportes teóricos igualmente relevantes, já mencionado anteriormente, como a noção de crítica radical (Veiga-Neto, 2007), o ciclo de políticas, especificamente, a política de atuação (Ball, 1997) e a governamentalidade como racionalidade neoliberal (Foucault, 2009). Esses conceitos não comparecem de maneira periférica, mas funcionam como instrumento de deslocamento e tensionamento, permitindo que a análise se faça menos pela confirmação do já sabido e mais pela problematização dos regimes de verdade que têm sustentado os discursos sobre o NDE. Assim, ao invés de apenas tomar tais noções como apoio, incorporo-as como estratégias de suspeição, como operadores críticos que interrogam os limites, silêncios e efeitos de poder presentes naquilo que se diz e se escreve sobre esse órgão colegiado (NDE).

Uma das alusões centrais que atravessou a construção desta investigação foi a expressão “o menos é mais” (Banca de Qualificação, 2024). Assumi o desafio de traduzir essa recomendação em estratégias de escrita que não apenas orientaram a (de) composição final do texto, mas também tensionaram os modos de dizer e argumentar próprios da pesquisa acadêmica. As observações da banca retirar os *andaimes*, *organizar a cozinha*, *colocar cada coisa em seu lugar*, *desapegar de Foucault*, foram compreendidas menos como prescrições técnicas e mais como provocações epistemológicas e políticas: em que medida simplificar é também escolher, excluir, hierarquizar? Como articular síntese sem reduzir a complexidade dos conceitos? Nesse sentido, a reescrita do texto tornou-se exercício de negociação entre clareza e densidade teórica, entre desapego e insistência. Resta agora verificar se tais deslocamentos foram suficientes para reconfigurar a tessitura argumentativa desta tese. As páginas e subseções seguintes permitem avaliar o alcance e as tensões desse movimento.

Esse capítulo se organiza em 5 seções. A primeira detalha a Universidade Estadual do Piauí-UESPI, espaço de produção do material empírico. A seguir, mostro como desenvolvi o percurso histórico sobre o curso de Pedagogia no contexto da realidade brasileira e de modo específico, do curso de Pedagogia da UESPI.

### 3.1 O *lócus* da pesquisa

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) constituiu o *Lócus* da pesquisa, especificamente, os seis(6) campi selecionados, com o NDE do curso de Pedagogia desses

campi. Considero relevante apresentar aspectos de sua fundação, estrutura administrativa e acadêmica, bem como os seis *campi* que integraram esta investigação. Em seguida, examino elementos centrais sobre os Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) do curso de Pedagogia, objeto principal do estudo. Para contextualizar a análise, inicio pelo campus sede da UESPI, destacando o lugar do curso de Pedagogia tanto no cenário local quanto no contexto nacional.

Figura 2 – Prédio central do campus Pirajá em Teresina



Fonte: site da UESPI em Teresina.

[...] Cumprir sua finalidade como Instituição de Ensino Superior pública, gratuita e de qualidade; formar profissionais com competência técnica, científica e humana, preparados para atuar na sociedade contemporânea, comprometidos com princípios éticos e de respeito à diversidade, capazes de buscar soluções para os problemas da realidade em que vivem (PDI/UESPI 2022 -2026).

O excerto em destaque integra um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual do Piauí (2022-2026) e evidencia a função histórica da UESPI de formar profissionais da educação em nível superior, orientada pelo compromisso com o desenvolvimento social, ético e humano.

Na Figura 1, destaco o campus central da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), sede da Reitoria, situado em Teresina, capital do estado do Piauí. O estado, localizado na

região Nordeste do Brasil, é composto por 224 municípios e possui população estimada em 3.269.200 habitantes (IBGE, 2022), número superior aos 3.119.097 registrados em 2010.

Parte dos dados sobre a constituição da UESPI foi extraída do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2022-2026). Mais do que um registro administrativo, o PDI constitui um instrumento de gestão e regulação institucional, pois define prioridades, distribui responsabilidades e orienta a universidade frente às demandas acadêmicas e políticas. A escolha por esse documento decorre da atualidade de seus dados, sobretudo os numéricos, e de seu papel estratégico na configuração das práticas institucionais.

No que se refere ao contexto histórico de criação da UESPI, adoto como referência a observação de Veyne (1998, p. 21), segundo a qual “[...] o objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou num lugar determinado, mas somente alguns aspectos escolhidos.” A partir dessa perspectiva, e reconhecendo a impossibilidade de abarcar a totalidade do processo histórico, seleciono determinados elementos que considero estratégicos para compreender a constituição e o funcionamento da instituição. Tais dados não têm a pretensão de exaurir o tema, mas de oferecer recortes significativos que permitem problematizar a trajetória da UESPI no cenário educacional.

A constituição da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) deve ser compreendida no contexto das políticas educacionais e de expansão do ensino superior brasileiro nas décadas de 1980 e 1990. Sua criação se vincula inicialmente à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (FADEP), instituída pela Lei Estadual nº 3.967/1984 e regulamentada pelo Decreto Estadual nº 6.096/1984. Vinculado a essa fundação, foi instituído no mesmo ano o Centro de Ensino Superior (CESP), com a finalidade de formar recursos humanos de nível superior, ancorando-se nas dimensões clássicas do ensino, pesquisa e extensão, conforme expresso no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UESPI, 2017).

O reconhecimento da UESPI como instituição de ensino superior ocorreu apenas em 1993, por meio do Decreto Federal de 25 de fevereiro. Esse marco insere a universidade no movimento nacional de interiorização e democratização do acesso à educação superior, mas também evidencia as estratégias do Estado para reduzir custos, ao delegar às fundações a manutenção das instituições, o que frequentemente resultou em estruturas frágeis e dependentes de políticas conjunturais. Atualmente, a UESPI é mantida pela Fundação Universidade Estadual do Piauí (FUESPI), sucessora da FADEP, ainda instituída pela Lei Estadual nº 3.967/1984.

A presença da UESPI em todas as mesorregiões do estado é frequentemente apresentada como evidência de sua relevância estratégica para o desenvolvimento regional e para a democratização do acesso ao ensino superior público. Contudo, esse processo também deve ser problematizado: a rápida expansão territorial nem sempre foi acompanhada por investimentos consistentes em infraestrutura, financiamento e valorização docente, o que reforça a condição de vulnerabilidade institucional que marca sua trajetória desde a origem.

A trajetória da UESPI remonta a 1986, quando o CESP realizou o primeiro vestibular, ofertando 240 vagas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Magistério, Ciências/Biologia, Ciências/Matemática, Letras/Português, Letras/Inglês e no Bacharelado em Administração de Empresas. Cabe destacar que, enquanto a Administração destinava-se à população em geral, as demais licenciaturas eram voltadas prioritariamente à formação de professores da educação básica, evidenciando desde a origem a vinculação da instituição às demandas educacionais do estado.

O processo de consolidação da UESPI revela-se marcado por constantes reestruturações institucionais. Em 1988, a Lei Estadual nº 4.230/88 formalizou sua criação como universidade, movimento posteriormente legitimado em âmbito federal pelo Decreto nº 25, de 25 de fevereiro de 1993, que autorizou seu funcionamento. Ainda no início da década de 1990, com o Decreto Federal nº 042/1991, a instituição foi estruturada como universidade *multicampi*, articulando 12 unidades, sendo duas em Teresina e dez no interior do estado. Esse modelo de expansão regional demonstra uma estratégia de interiorização do ensino superior, com a instalação de *campi* em cidades como Corrente, Floriano, Parnaíba e Picos.

A realização do primeiro concurso público para docentes efetivos em 1993 representou um marco no processo de institucionalização, uma vez que consolidou o corpo acadêmico e conferiu maior estabilidade às práticas de ensino e gestão universitária (PDI/UESPI, 2017). Assim, a constituição da UESPI não pode ser compreendida apenas como um ato normativo, mas como um processo de disputas e redefinições institucionais, atravessado por políticas educacionais e demandas regionais de formação.

As transformações na estrutura institucional da UESPI foram fortemente condicionadas pela atuação do Poder Executivo Estadual, responsável por criar as condições legais e administrativas para sua instalação e consolidação, regulando o funcionamento do então CESP como universidade. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 ampliou as possibilidades de articulação entre Estados e municípios para a oferta de cursos superiores, o que viabilizou a realização do vestibular previsto no edital nº 02/98, por meio do qual a instituição ofertou 2.030 vagas presenciais.

Desde sua criação, a UESPI passou a expandir seu alcance acadêmico, diversificando modalidades e programas<sup>13</sup>. Além dos cursos regulares, aderiu a iniciativas de formação emergencial e de interiorização do ensino superior, como o PARFOR, que em 2010 contabilizou 54 turmas em 19 municípios, com 3.758 matrículas, e o PRONERA, que destinou 150 vagas a três municípios. A instituição também incorporou a modalidade de Educação a Distância (EAD), via Universidade Aberta do Brasil (UAB), autorizada pela Portaria Ministerial nº 1.369/2010, com oferta de cursos de bacharelado e licenciatura em diferentes áreas. Atualmente, a EaD/UESPI opera em 36 polos distribuídos entre *campi* do interior, núcleo da própria universidade e polos independentes conveniados à Secretaria Estadual de Educação.

Esses movimentos indicam que a expansão da UESPI não ocorreu apenas pela ampliação de vagas, mas sobretudo pela articulação com políticas nacionais de formação de professores e democratização do ensino superior, em consonância com demandas locais e regionais. Assim, a universidade se constituiu como um espaço estratégico de interiorização, ainda que marcada por limites estruturais e pela dependência das políticas de financiamento e regulação do Estado.

A criação da UESPI não pode ser compreendida apenas como resposta técnica a uma demanda por professores, mas como resultado de um projeto político que buscava legitimar o governo do Estado mediante políticas de interiorização do ensino superior. Assunção (2017) aponta que a instituição emerge de uma “vontade política”, expressão que evidencia a centralidade da decisão governamental mais como ato de gestão e controle do que como

---

<sup>13</sup> Sobre os Programas mencionados neste trabalho, cabe esclarecer ao leitor que os dados apresentados têm como principal referência o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente da UESPI, com período 2022-2026. Trata-se de um documento estratégico que explicita a missão, os valores, os objetivos e as metas institucionais projetadas para os anos em curso, aprovado nos Conselhos Superiores da universidade e disponível em diferentes canais de acesso público na Pró-Reitoria de Planejamento e Finanças (PROPLAN) e o próprio site institucional. Entretanto, é fundamental considerar que o PDI, embora se configure como um marco norteador, não esgota nem cristaliza as dinâmicas institucionais. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, é plausível que alguns dos Programas referidos tenham passado por alterações, seja em termos de expansão, redução, reformulação ou mesmo extinção. Longe de se constituir em “desatualização” do texto, tal aspecto revela justamente o caráter processual, instável e negociado das políticas acadêmicas e administrativas em uma instituição pública de ensino superior. Esse movimento de constante (re)configuração decorre de fatores diversos: tratativas político-institucionais, participação em editais governamentais, estabelecimento de parcerias interinstitucionais, adesão a programas nacionais ou regionais e redefinições estratégicas internas. Nesse sentido, a UESPI não apenas responde a diretrizes externas, mas agencia, em sua própria dinâmica, a missão de assegurar a formação acadêmica em todo o território piauiense. O que se evidencia, portanto, não é apenas a execução linear de um plano formalizado em documento, mas a complexa tessitura de práticas institucionais que tensionam permanência e mudança, estabilidade e contingência, planejamento e imprevisto elementos que atravessam o fazer universitário e configuram o modo como a UESPI se organiza e se legitima no campo do ensino superior.

construção coletiva de políticas educacionais. Silva (2015), ao destacar que a universidade nasceu com a missão de interiorizar cursos de licenciatura, revela a orientação pragmática da medida: formar rapidamente professores para atender ao déficit histórico de habilitação docente na educação básica. Portanto, esse movimento também pode ser interpretado como uma estratégia de expansão quantitativa do ensino superior, sem necessariamente garantir condições estruturais e acadêmicas que assegurassem qualidade e permanência, reproduzindo, assim, uma lógica de atendimento emergencial que marcou a política educacional no estado.

### 3.1.1 A UESPI no contexto atual

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) estrutura-se a partir da Reitoria e dos Conselhos Superiores – Conselho Universitário (CONSUN), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) e Conselho de Administração e Planejamento (CONAPLAN). Tais instâncias concentram as decisões normativas e estratégicas da instituição, definindo o escopo de suas práticas acadêmicas e administrativas.

No plano executivo, a gestão distribui-se em Pró-Reitorias com funções específicas: Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários (PREX); Administração e Recursos Humanos (PRAD); Ensino de Graduação (PREG); Planejamento e Finanças (PROPLAN); e Pesquisa e Pós-Graduação (PROPG). Essa configuração segue o modelo tradicional das universidades públicas, fundado em uma divisão de competências que, em tese, deveria garantir articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Tornei imprescindível esclarecer que a forma como essas instâncias se articula revela tensões estruturais. A centralização decisória nos Conselhos e na Reitoria, somada à fragmentação entre as Pró-Reitorias, pode gerar sobreposição de funções, morosidade administrativa e dificuldades de integração entre as políticas acadêmicas e de gestão. Além disso, a UESPI enfrenta o desafio de sustentar essa estrutura em um cenário de restrições orçamentárias crônicas, que limitam a capacidade de planejamento de longo prazo e a consolidação de projetos institucionais.

Assim, a organização institucional da UESPI evidencia não apenas um alinhamento formal ao modelo das universidades públicas brasileiras, mas também as contradições inerentes à condição de uma universidade estadual localizada em uma região historicamente marcada por desigualdades de financiamento e por pressões políticas. Esse contexto coloca em evidência a tensão entre a necessidade de afirmar a universidade como espaço de

produção científica e formação crítica e as dificuldades impostas pela dependência financeira e pela fragilidade de sua autonomia.

Conforme registrado no PDI (2022-2026)<sup>14</sup>, em 2021 a instituição ofertava 104 cursos de graduação presenciais, sendo 59 licenciaturas e 45 bacharelados. Esse dado evidencia a centralidade da formação de professores na missão institucional, dado que as licenciaturas representam a maioria da oferta. O quadro de matrículas ativas alcançava 10.582 estudantes, distribuídos em 12 *campi* dois localizados em Teresina e dez no interior do Estado, o que revela uma política de interiorização do ensino superior, característica marcante da instituição.

Além dessa rede, a IES mantém 1 Núcleo, 26 polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC), 120 polos vinculados à Universidade Aberta do Piauí (UAPI) e 26 polos destinados à oferta de cursos no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR). A amplitude dessa estrutura demonstra o protagonismo da instituição na implementação de políticas públicas de democratização do acesso à educação superior, especialmente no que se refere à formação docente.

Cabe destacar que a configuração dos *campi* não é homogênea. Alguns possuem organização em centros acadêmicos, como o Campus Poeta Torquato Neto, em Teresina, sede da universidade e espaço onde se concentram a administração superior (Reitoria, Pró-Reitorias, Departamentos e Diretorias).

Nesse campus, encontram-se os centros que agregam cursos e unidades acadêmicas, conforme sistematizado no Quadro 12.

Quadro 12 - Distribuição dos Centros no Campus sede Torquato Neto -Teresina

Nome do Centro / Faculdade	Sigla
Centro de Ciências Sociais Aplicadas	CCSA
Centro de Ciências Humanas e Letras	CCHL
Centro de Ciências da Educação Comunicação e Artes	CCECA
Centro de Tecnologia e Urbanismo	CTU
Centro de Ciências da Natureza	CCN
Centro de Ciências da Saúde	CCS
Centro de Ciências Agrárias	CCA

<sup>14</sup> É importante destacar que esse dado foi produzido durante o processo de elaboração do PDI. Dessa forma, deve-se considerar que o número de matrículas atualmente pode divergir daquele apresentado, uma vez que se trata de uma informação vinculada a um período específico. Em outras palavras, os dados disponíveis no PDI cumprem a função de registrar uma realidade naquele momento histórico, mas não necessariamente correspondem ao cenário vigente, o que exige cautela na sua utilização como parâmetro de análise.

Faculdades: Ciências Médicas em Teresina	FACIME
Faculdade de Odontologia e Enfermagem em Parnaíba	FACOE

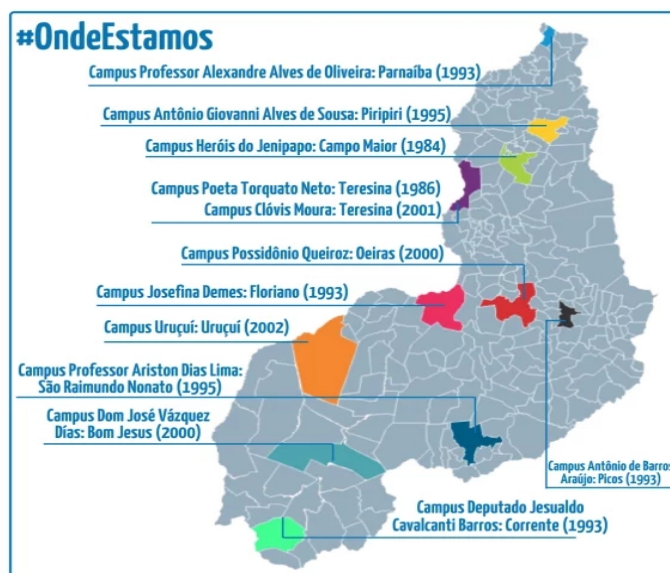
Fonte: PDI/UESPI (2022-2026).

O Campus Clóvis Moura (CCM) constitui o segundo campus da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em Teresina, situado na região Sudeste da capital. Foi inaugurado em 06 de março de 2002, inicialmente denominado *Campus Grande Dirceu*, em função de sua instalação nas dependências do Centro Social Urbano Dirceu Arcoverde, conforme Decreto n.º 10.690, de 13 de novembro de 2001. Posteriormente, pela Lei Ordinária n.º 5.451, de 24 de maio de 2005, sua denominação foi alterada para Campus Clóvis Moura, em homenagem ao escritor piauiense natural de Amarante.

Atualmente, a UESPI está organizada em um conjunto *multicampi* composto por 12 unidades distribuídas em 11 municípios do Estado. Em Teresina, concentram-se dois *campi*: o Campus Poeta Torquato Neto e o Campus Clóvis Moura. Os demais *campi* estão localizados no interior do Piauí e são assim denominados: Campus Prof. Giovane Alves de Sousa; Campus Heróis do Jenipapo; Campus Prof. Barros Araújo; Campus Prof. Possidônio Queiroz; Campus Dra. Josefina Demes; Campus Ariston Dias Lima; Campus de Uruçuí; Campus Dom José Vasquez Dias; Campus Prof. Alexandre Alves; e Campus Jesualdo Cavalcante.

A figura 3 apresenta a disposição geográfica dessas unidades no território piauiense, permitindo visualizar a política de interiorização do ensino superior adotada pela universidade.

Figura 3 – Localização e ano de fundação dos campi da UESPI





Fonte: [https://uespi.br/pagina-1/\(2024\)](https://uespi.br/pagina-1/(2024)).

Dos 12 campi que integram a UESPI, selecionei 6 para esta investigação, escolhidos com base em critérios de representatividade regional, diversidade de contextos institucionais, diferentes trajetórias de consolidação dos cursos, além de acessibilidade e viabilidade da pesquisa. Esses campi, distribuídos em distintos municípios, apresentam variações significativas quanto ao ano de criação e à distância em relação ao campus-sede, localizado em Teresina, que varia de 80 km a 900 km. Tais condições geográficas e estruturais incidem diretamente na organização administrativa e acadêmica dos cursos, podendo repercutir nos resultados de avaliações internas e externas, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Essa problemática será retomada posteriormente, considerando que o NDE, em cada campi, desempenha papel estratégico na condução das questões pedagógicas e na definição de práticas voltadas ao desenvolvimento acadêmico. A centralidade desse Núcleo reside em assegurar e aprimorar a qualidade dos cursos; por isso, a gestão pedagógica que lhe compete constitui um espaço analítico privilegiado, na medida em que envolve a interpretação sistemática dos resultados avaliativos e sua conversão em estratégias de qualificação dos cursos e, em última instância, da instituição.

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) configura-se como instituição pública de Ensino Superior que, além da graduação, oferta cursos presenciais de Pós-Graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*. Nos últimos anos, expandiu sua atuação com a criação de programas de mestrado e doutorado. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2022-2026), essa ampliação objetiva a formação de profissionais qualificados, articulando ensino e pesquisa, bem como o atendimento às demandas sociais por pessoal especializado, com vistas à consolidação da capacitação acadêmica e profissional.

No âmbito da Pós-Graduação *Lato Sensu*, a universidade mantém cursos de especialização e programas de residência médica, multiprofissional e em área profissional da saúde. Até 2021, contabilizava 23 cursos de especialização em funcionamento, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, com 634 estudantes matriculados (PDI, 2022-2026, p. 75-76).

Conforme os dados do PDI, a pós-graduação *Stricto Sensu* da UESPI iniciou em 2010 com a criação do Mestrado Acadêmico em Letras, cuja primeira turma ingressou em 2011. Em 2013, foi instituído o Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Atualmente, a instituição conta com 08 programas de Mestrado, que concentram 345 estudantes

regularmente matriculados, e 03 programas de Doutorado, com previsão de 30 vagas anuais (PDI, 2022, p. 77-78). Tais números, apresentados no Quadro 5, permitem visualizar a evolução e a configuração atual da pós-graduação *stricto sensu e lato sensu* da UESPI, evidenciando tanto o crescimento institucional quanto as limitações de sua oferta, sobretudo no que se refere ao número restrito de vagas em nível de doutorado.

Quadro 13 - Cursos *Stricto Sensu e Lato Sensu* ofertados pela UESPI

<b>Pós-Graduação Stricto Sensu e Lato Sensu</b>	<b>Descrição</b>
Doutorado	Doutorado Interinstitucional em Enfermagem (UFPI/UESPI) Doutorado Interinstitucional em Linguística (USP/UESPI) Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO) <sup>15</sup>
Mestrado	Mestrado Acadêmico em Letras Mestrado Profissional em Letras (Prof Letras) Mestrado Acadêmico em Química Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat) Mestrado Profissional em Biologia (Prof Bio) Mestrado Profissional em Biotecnologia (MPBIOTEC) Mestrado Profissional em Ensino em História (ProfHistória) Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura (PPGSC)

Fonte: elaborado pela autora (2024) UESPI / PDI (2022-2026).

Pelo exposto, evidencio a missão da UESPI e o seu empenho em afirmar-se como instituição voltada ao fortalecimento da formação continuada, especialmente por meio dos programas de pós-graduação. Tal movimento constitui-se como estratégia fundamental para consolidar a produção e a circulação de conhecimentos pedagógicos, contribuindo, de modo significativo, para a qualificação do desenvolvimento educacional no Estado do Piauí. A relevância dessa modalidade formativa no âmbito da IES não apenas potencializa o seu papel como espaço de produção acadêmica e científica, mas também reafirma sua função social na formação de professores.

Nesse cenário, as políticas de fomento e de avaliação exercem papel central, pois tensionam as práticas institucionais, ao mesmo tempo em que instauram desafios vinculados ao financiamento, à infraestrutura e às condições de trabalho docente. As instituições públicas brasileiras de ensino superior, ao se inscreverem no contexto nacional de expansão do acesso, são atravessadas pelas contradições decorrentes das políticas educacionais, frequentemente

<sup>15</sup> A rede Nordeste de Biotecnologia é composta pelas Universidades: UFRN / UFBA / UECE / UFC / UFPI / UESPI / UEMA / UFPE / UFRPE / UFAL / UFS / UFPB / UEPB.

marcadas pelas desigualdades sociais. Como observa Cunha (2007), tais políticas ampliaram o acesso, sem, contudo, assegurar em igual medida a consolidação da infraestrutura necessária, dos recursos de financiamento e das condições adequadas para a atuação docente. Esse quadro impõe às IES o compromisso de articular estratégias que permitam não apenas sustentar, mas também qualificar os processos de formação docente, considerando as diversidades estruturais, culturais e econômicas que constituem o cenário brasileiro.

O PDI (2022) reafirma a missão da UESPI de formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento, com atenção especial à formação de professores para a educação básica, ancorando-se nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão. Entretanto, a distância entre esse projeto institucional e sua efetiva concretização é significativa. Como argumenta Dias Sobrinho (2005), a expansão da educação superior, quando guiada prioritariamente por exigências de regulação e avaliação externas, tende a produzir mais mecanismos de controle e ranqueamento do que condições reais para o fortalecimento acadêmico. No caso das universidades estaduais, essa lógica se intensifica, pois, a dependência financeira dos governos estaduais as torna ainda mais vulneráveis às oscilações orçamentárias e a processos de contingenciamento.

Nesse cenário, a UESPI encarna uma contradição central: por um lado, afirma-se como espaço de democratização do acesso e de interiorização da educação superior no Piauí; por outro, enfrenta limites institucionais que reproduzem o que Sguissardi (2009) denomina de “expansão precarizada”, caracterizada pelo crescimento quantitativo não acompanhado de investimentos proporcionais. Essa condição fragiliza a universidade em sua capacidade de produzir pesquisa de qualidade, consolidar programas de pós-graduação e sustentar políticas de valorização da carreira docente.

O curso de Pedagogia, presente em todos os 12 *campi* desde a fundação da universidade em 1986, expressa com nitidez esse movimento. Sua difusão territorial confirma a centralidade da formação docente na missão institucional da UESPI, mas também explicita a contradição entre o discurso de formação crítica e reflexiva e as restrições materiais que limitam a efetividade desse projeto. Como sugere Chauí (2003), a universidade pública brasileira tem sido tensionada entre um modelo republicano, voltado para a formação cidadã e crítica, e um modelo operacional, em que prevalecem a racionalidade instrumental e a lógica de indicadores. A experiência da UESPI situa-se nesse entrecruzamento.

Apesar desse desenho institucional, a realidade cotidiana da UESPI evidencia inúmeros desafios para a consolidação de sua missão. As metas previstas no PDI, em consonância com diretrizes nacionais, dependem de condições materiais e organizacionais que

muitas vezes não se concretizam. Esse descompasso revela o esforço permanente da universidade em afirmar-se como formadora de professores para a educação básica, em meio a cenários de insuficiência estrutural que limitam a efetividade do seu projeto acadêmico. Passo a discorrer, especificamente sobre o curso de Pedagogia.

Apresento, no quadro 14, a relação dos 12 *multicampi* da UESPI e a criação dos *campi* em diferentes municípios, onde oferece dentre outros cursos e de Pedagogia. Tais *campi* apresentam cursos com especificidades estruturais desde sua criação, sobretudo no que se refere à infraestrutura física, às condições de funcionamento e à carência de professores. Esses fatores resultam em fragilidades na execução do trabalho pedagógico, com repercussões diretas na formação e no desempenho discente, evidenciadas, entre outros indicadores, pelos resultados no ENADE. No capítulo analítico, esses aspectos serão detalhados, com ênfase nos seis *campi* que constituíram o *corpus* da pesquisa.

Quadro 14 - Criação dos 12 *campi* da UESPI que oferece cursos de Pedagogia

Campus	Localização	Data de criação	Legislação
Poeta Torquato Neto	Teresina	1985	- Decreto Federal nº 91.851/1985
Clóvis Moura	Teresina	2002	- Lei Estadual de nº. 5.451, de 24 de maio de 2005, passou a ser denominado de Campus Clóvis Moura,
Alexandre Alves de Oliveira	Parnaíba	1985	- Decreto Federal nº 91.851/1985
Antônio Geovane Alves de Sousa	Piripiri	2005	- Lei Estadual Nº 5.500, de 11 de outubro de 2005
Uruçuí	Uruçuí	2006	- Resolução CONDIR nº 005/2002
Professor Barros Araújo	Picos	2008	- Resolução CEE/PI nº 123/2010 - Parecer CEE/PI nº 098/2010 - Decreto nº 15.818, de 20 de novembro de 2014.
Prof. Ariston Dias Lima	São Raimundo Nonato	1995	- Resolução CONSUN nº41/00–01 - Resolução Câmara de Ensino 010/4004 - Portaria nº 450/1991.
Campus Heróis do Jenipapo	Campo Maior	1993	- Lei Estadual nº 5.358/2003 - estabeleceu o nome Campus Heróis do Jenipapo,
Campus Prof. Possidônio Queiroz	Oeiras	2003	- Resolução CEE/pi nº 224/2010 - Decreto Estadual nº 15.947 de 30 de janeiro de 2015

Campus Dra. Josefina Demes	Floriano	1993	-Em 1993, através do Decreto Federal nº 042/1993, de 25 de fevereiro.
Campus Dom Jose Vasquez Dias	Bom Jesus	2000	-Decreto Estadual de Nº 10.252, publicado no dia 17 de fevereiro/2000
Campus Dep. Jesualdo Cavalcante	Corrente	1993	- Decreto Federal S/N de 27/03/93 Atual - Decreto Estadual nº 16.300 de 26/11/2015

Fonte: elaborado pela autora (2024). Dados do PDI e DAP/UESPI.

A relação dos *campi* investigados indica a origem do material empírico e evidencia o alcance da pesquisa, que contemplou seis dos doze *campi* da UESPI nos quais o curso de Pedagogia está sediado. A presença da Pedagogia em todos os *campi* da instituição revela sua centralidade na política de expansão da universidade e expressa a prioridade estratégica atribuída à formação de professores para a educação básica.

Na análise dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos seis *campi* investigados, optei por não identificá-los individualmente. Para preservar o anonimato institucional, decisão ética necessária diante da natureza sensível dos dados, utilizei a denominação simbólica “alma”<sup>16</sup> para referir-me a cada *campi*. O termo, empregado de forma metafórica, permite manter a coesão analítica sem expor os *campi* pesquisados, assegurando a integridade de cada um.

Essa designação encontra respaldo no Parecer nº 04/2010 da CONAES, que reconhece o NDE como instância responsável por assegurar a qualidade acadêmica dos cursos de graduação, constituindo-se em núcleo articulador de sua identidade e especificidades. Ao afirmar que: “[...] entende-se, então, que todo curso que tem qualidade possui (ainda que informalmente) um grupo de professores que, poder-se-ia dizer, é a alma do curso. O documento explicita a função estratégica do NDE: organizar, consolidar e qualificar os cursos

<sup>16</sup> Utilizo o termo “alma” como operador conceitual para a análise da atuação do NDE. Além de sua presença no campo normativo, o conceito é tensionado a partir da leitura foucaultiana de Vigiar e Punir (1987), onde Foucault afirma: “a alma é a prisão do corpo” (p. 32). A formulação evidencia que o poder disciplinar não se limita à coerção física, mas institui uma dimensão subjetiva que sustenta sua eficácia. A “alma” é, portanto, o efeito de práticas discursivas e elementos disciplinares que fabricam subjetividades dóceis e governáveis, permitindo que o poder opere de forma contínua, capilar e menos visível. Nessa perspectiva, o corpo e a alma configuram-se como alvos complementares da racionalidade disciplinar: o corpo, objeto de adestramento e normatização; a alma, instância de interiorização das normas e de sujeição permanente. O suplício físico, característico das penalidades pré-modernas, cede lugar a mecanismos que investem na produção de subjetividades reguladas. Assim, ao mobilizar o conceito de “alma” na análise, busco problematizar como determinadas práticas institucionais no caso, as do NDE operam na constituição de sujeitos e na manutenção de formas específicas de governo da conduta.

a partir da atuação de um grupo de professores que assumem responsabilidade institucional e acadêmica.

Assim, as especificidades e a própria identidade dos cursos de graduação, conforme destaca o Parecer CONAES/2010, resultam do trabalho de determinados docentes que assumem papel de referência na construção coletiva do curso. O documento ressalta que não se trata de personalizar a estrutura curricular, mas de reconhecer que a formação acadêmica é indissociável da atuação de sujeitos concretos e que, em qualquer espaço institucional, emergem processos de liderança que extrapolam os cargos formais. A identidade de um curso, portanto, é fortemente vinculada a esses docentes que se constituem como referência para estudantes e para a comunidade acadêmica.

O reconhecimento institucional desse papel tornou necessário para assegurar a concepção, a consolidação e a atualização permanente do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), evitando que este seja reduzido a um registro meramente burocrático (Parecer CONAES, 2010). Assim, ao reconhecer o NDE como instância estratégica de liderança acadêmica e de condução do PPC, torna-se necessário explicitar o modo como este estudo se aproximou empiricamente de suas práticas e registros. A seção seguinte apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o rastreamento e a seleção do material empírico, delineando os movimentos analíticos, os critérios e as escolhas que sustentaram a construção do *corpus* e a sua posterior problematização.

### **3.2 Procedimentos metodológicos de rastreamento e seleção do material empírico**

Nesta seção, apresento e problematizo os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a condução desta pesquisa. Mais do que descrever o percurso investigativo, busco evidenciar os deslocamentos, escolhas e operações críticas realizadas na produção e organização do material. Ao escrutinar e analisar o conjunto de dados, procuro demonstrar que os processos de seleção e sistematização dos documentos não são neutros, mas atravessados por disputas conceituais e políticas que moldam a constituição do conhecimento pedagógico. Essa perspectiva permite revelar as intersecções entre práticas discursivas e estruturas de poder, oferecendo uma leitura mais crítica e aprofundada do campo investigado.

#### **3.2.1 Procedimentos de constituição do material empírico**

Passo, a seguir, a explicitar os procedimentos adotados na constituição e análise do material empírico desta pesquisa. Definido o universo documental ou, nas palavras de

Foucault, a “massa documental”. Iniciei, em janeiro de 2023, a organização desse corpus, entendendo-o como condição fundamental para o desenvolvimento do estudo.

A opção por investigar o Núcleo Docente Estruturante (NDE), instância recente na educação superior brasileira e regulada pela Resolução CONAES nº 1/2010, vai além de um simples mapeamento ou descrição normativa. O objetivo é problematizar os modos pelos quais determinados discursos são legitimados, permitindo compreender como se constituem as práticas discursivas no NDE que circulam e evidenciar os esforços desse núcleo na qualificação do curso de Pedagogia da UESPI.

Ao definir o tema e o objeto de investigação, após leituras sucessivas sobre o NDE e a seleção dos documentos oficiais que fundamentam sua constituição e funcionamento nos cursos de graduação, iniciei as primeiras aproximações com a realidade institucional da UESPI. Nesse percurso, compreendi que os documentos não apenas registram fatos ou decisões, mas configuram uma arena discursiva onde se confrontam distintas racionalidades pedagógicas e políticas. Conforme adverte Barros (2012, p. 413), foi necessário um cuidado crítico na escolha das fontes, a fim de assegurar sua pertinência histórica e política em relação ao objeto de estudo

Optei pela pesquisa qualitativa, seguindo Flick (2009) e André e Gatti (2010), compreendida não apenas como um conjunto de técnicas, mas como uma postura investigativa. Para Flick (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “não se refere apenas ao emprego de técnicas e de habilidades aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica”, na qual o pesquisador privilegia o tema sobre os métodos e reflete sobre seus próprios objetivos e escolhas (p. 36). De forma convergente, André e Gatti (2010, p. 30) destacam que a pesquisa qualitativa rompe com a separação histórica entre pesquisador e pesquisado, deslocando o foco da neutralidade para a não-neutralidade, da observação distanciada para a integração contextual, e da objetividade abstrata para a compreensão dos significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Grazziotin, Klaus e Pereira (2022, p.11) destacam que o pesquisador nunca é neutro diante das fontes: todo documento é produção situada, marcada por intencionalidades. Longe de registrar o “real” de forma fiel, constrói discursos que orientam a pesquisa histórica. Quando deslocados de seu uso original, artefatos escolares, fotografias, livros, Atas, Decretos, cadernos ou relatórios revelam práticas, relações de poder e modos de organização institucional. Assim, o documento deixa de ser mero vestígio objetivo do passado para ser compreendido como produção cultural que seleciona, silencia e hierarquiza experiências.

Voltei-me à identificação de artefatos que evidenciam a constituição e a atuação dos NDEs nos cursos de Pedagogia. As Atas, mais que documentos administrativos, funcionam como materialidades discursivas que instauram práticas, delimitam posições e produzem efeitos de poder ao tornar visíveis ou invisíveis sujeitos, saberes e práticas. Assim, a análise documental constitui-se como estratégia metodológica central para examinar os deslocamentos e regularidades que tensionam o espaço institucional.

O acesso aos materiais ocorreu por meio de memorandos enviados, via SEI, ao Reitor da UESPI. Mais que uma formalidade administrativa, esse gesto evidencia as condições institucionais que tornam a pesquisa possível e expõe sua dimensão relacional, sustentada por negociações, autorizações e legitimações.

Ainda que não envolva sujeitos em interação direta, toda pesquisa carrega uma dimensão de imprevisibilidade que impõe compromisso ético permanente. Como lembra Paiva (2005, p. 2), “[...] Devido à imprevisibilidade das consequências de uma investigação, é imperativo que a ética esteja sempre presente ao elaborarmos um projeto de pesquisa, principalmente, quando esta lida com seres humanos”. A ética, portanto, não se limita a protocolos, mas exige problematizar os efeitos de verdade da investigação: práticas legitimadas, discursos reforçados e silenciamentos instituídos. Nessa perspectiva foucaultiana, interrogar a ética é interrogar também o modo como o pesquisador se constitui e se posiciona nos jogos de poder e saber que atravessam o campo investigado. A partir de Foucault, compreendo a ética não como código normativo, mas como prática reflexiva e constitutiva de si. Nesse horizonte, ela se desloca do plano procedimental para afirmar-se como atitude crítica diante do fazer investigativo (Castro, 2009).

Embora esta pesquisa seja documental e não exija formalmente TCLE ou submissão ao Comitê de Ética, tal ausência não elimina sua dimensão ética. Ao contrário, evidencia a necessidade de uma postura ético-analítica voltada às finalidades do estudo e aos efeitos de sua produção. Como ressalta Dal’Igna (2011), a ética não se reduz a protocolos, mas implica a responsabilidade do pesquisador diante dos saberes que produz e legitima sobre práticas institucionais.

Dal’Igna (2011) enfatiza que a pesquisa não se reduz a um procedimento técnico ou racional, mas se constitui como um espaço atravessado por relações de poder, decisões e responsabilidades, no qual o rigor científico deve se estender ao plano ético. Um desafio central reside em não reproduzir, ainda que inadvertidamente, as posições de sujeito que se pretende problematizar, exigindo uma reflexão sistemática sobre os impactos dos modos de coleta, organização e análise do material empírico, bem como sobre a forma de tratar e



socializar as informações, preservando suas condições de emergência e significação. Nesse sentido, cada escolha metodológica carrega implicações político-éticas, demandando atenção à apropriação do conhecimento produzido, de modo a evitar reforços de desigualdades ou silenciamentos (Dal'Igna, 2011, pp. 57-58).

Na sequência desses encaminhamentos, e respeitando o rigor ético desta investigação, com o Termo de Anuência Institucional assinado pelo reitor (Anexo A), contatei a diretora do Departamento de Assuntos Pedagógicos (DAP), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG), para acesso a documentos institucionais e normas sob sua guarda. Mais que um órgão administrativo, o DAP atua como departamento estratégico da Administração Superior, articulando-se com colegiados e NDEs e circulando diretrizes internas. Assim, não apenas centraliza documentos, mas participa da produção de verdades institucionais que delimitam a organização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), regulando práticas didático-pedagógicas e orientando as margens de ação possíveis aos cursos e sujeitos.

Fui informada sobre a possibilidade de acessar documentos relevantes no SEI, no site institucional da UESPI e junto às coordenações dos cursos de Pedagogia, incluindo Resoluções, Decretos, Portarias, Relatórios e Atas dos seis NDEs. Para sistematizar o material, organizei uma pasta por campus, evitando a exclusão de fontes que pudessem se revelar significativas posteriormente. Essa abordagem preservou a abertura para o inesperado na análise documental.

O acesso ao material exigiu o Termo de Autorização Institucional, assinado pelo Reitor, e solicitações diretas às coordenações dos cursos, cujos coordenadores, conforme o Parecer nº 04/2010 da CONAES, são presidentes natos dos NDEs. As solicitações ocorreram por diferentes canais e-mail, SEI e aplicativos de mensagens evidenciando tanto a flexibilidade comunicacional quanto a ausência de procedimentos institucionalizados para acesso à documentação oficial.

O processo transcorreu de forma cordial, mas a demora no envio de documentos e a ausência de Atas entre 2015 e 2022 evidenciam fragilidades administrativas que tensionam a memória institucional. Essa lacuna não é apenas técnica, revela como se produzem e legitimam práticas discursivas na universidade. Dos pedidos de Atas e relatórios sobre PPCs, poucos coordenadores responderam, em geral limitando-se aos registros formais. Mais que descuido, isso aponta para a centralidade normativa das Atas e para a falta de uma cultura reflexiva sobre processos formativos e decisórios. Preservar arquivos institucionais torna-se, assim, condição para compreender as regras de produção dos discursos de verdade.

O recorte temporal da pesquisa fundamenta-se em dois aspectos: a criação dos NDEs na UESPI, em 2014, marco institucional decisivo, e o intervalo de oito anos, considerado suficiente para observar práticas e dinâmicas decorrentes de sua implantação. Ressalto que os NDEs foram institucionalizados no Brasil apenas em 2010, o que torna o fenômeno recente e ainda pouco explorado. Para a seleção dos seis campi analisados, adotei critérios capazes de assegurar o anonimato institucional e o rigor ético da pesquisa. Consideraram-se: (a) o tempo de implantação dos cursos; (b) o histórico de reformulações curriculares; e (c) o desempenho no ENADE nos últimos cinco anos, de modo a evidenciar contrastes avaliativos e contemplar distintas regiões do estado. A adoção desses critérios visa resguardar a identidade das instituições envolvidas e garantir os princípios éticos que orientam a investigação.

Cada campus foi nomeado metaforicamente como “alma”, não apenas como recurso de anonimato, mas como categoria analítica inspirada em Foucault (1987): a “alma” não existe como essência, mas como efeito de práticas discursivas e dispositivos de poder que capturam, governam e disciplinam sujeitos. Dessa forma, cada “alma” representa processos de subjetivação que constituem os *campi* como espaços avaliados, hierarquizados e, portanto, governáveis.

O relatório do ENADE/2021, disponível nos portais da UESPI e do INEP, apresenta as notas dos cursos dos últimos cinco anos, bem como os parâmetros de avaliação discente. Obtido por meio da Procuradora Institucional da IES, esse material permitiu analisar os desempenhos, que articulados a outras dimensões do campo avaliativo, funcionam como indicadores da realidade de cada curso e da forma como a qualidade é discursivamente produzida nas políticas de avaliação da educação superior. Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação deve ser compreendida como prática social e política: seus resultados, mais do que indicadores técnicos, produzem discursos sobre qualidade e se situam no contexto avaliativo.

A caracterização dos seis cursos de Pedagogia da UESPI, distribuídos em seus respectivos campi, possibilita compreender o objeto da pesquisa sob diferentes perspectivas, subsidiando os desdobramentos analíticos do capítulo seguinte. Parte dos dados analisados foi extraída diretamente dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de cada campi investigado, incluindo versões reformuladas ao longo do tempo. Para esta pesquisa, utilizei as versões mais recentes dos PPCs (2023), considerando que, nos processos de revisão curricular, a composição dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) pode ter sofrido alterações decorrentes de afastamentos para qualificação, mudanças de coordenação ou movimentação docente entre campi.

Assim, os dados apresentados configuram um retrato circunstancial do momento da investigação, e não registros fixos ou definitivos. De modo sintético, destaco as principais características comuns e diferenciadoras dos campi analisados:

1. Localização: situam-se em diferentes municípios do estado do Piauí; alguns próximos à capital, Teresina, e outros geograficamente mais distantes.
2. Oferta dos cursos: funcionamento nos turnos manhã, tarde e noite.
3. Modalidade: todos os cursos são ofertados na modalidade presencial.
4. Núcleo Docente Estruturante (NDE): apresentam datas distintas de criação; em alguns campi, a composição foi afetada pela escassez de professores titulares do curso.
5. Projetos Pedagógicos de Curso (PPC): todos passaram por reformulações recentes.
6. Avaliação (Enade): nos últimos cinco anos, as notas dos seis cursos de Pedagogia, variaram entre 1 e 5, sendo que apenas um campi obteve conceito máximo (5).

Nesse movimento, considerei, sobretudo, as notas do Enade dos últimos cinco anos, que, embora não tenham sido o critério central da investigação, serviram como um parâmetro relevante para a seleção dos campi analisados. O conceito do curso, expresso pelo desempenho no Enade, adquire visibilidade nas discussões docentes, pois repercute diretamente nos modos de pensar o desenvolvimento e a consolidação da graduação. Trata-se de um indicador que, ao atribuir uma nota de 0 a 5, passa a mediar disputas, pautas e debates no interior dos cursos. Esse diferencial pode oferecer pistas importantes sobre a qualidade formativa, o grau de inovação e a efetividade da atuação dos NDEs, considerando que esses núcleos possuem responsabilidade direta na condução e atualização dos PPCs. Nesse sentido, vale lembrar que a própria Resolução Conaes nº 01/2010 enfatiza que:

[...] O NDE deve ser constituído por membros do **corpo docente do curso**, que **exercam liderança acadêmica** no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, **e que atuem sobre o desenvolvimento do curso**. (Resolução Conaes nº 01/2010. (grifos meus)

Assim, a análise dos resultados do Enade transcende a dimensão quantitativa, articulando-se às práticas e decisões dos NDEs, que, ao exercerem liderança acadêmica, orientam e desenvolvem os cursos de Pedagogia.

Assim, a delimitação da materialidade da pesquisa e a definição do corpus analítico constituem etapas essenciais do percurso metodológico, permitindo explicitar tanto a amplitude do material disponível quanto o recorte teórico que orienta a análise.

A materialidade da pesquisa diz respeito ao conjunto amplo de documentos, registros e enunciados relacionados às práticas dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs). Conforme compreendido por Foucault (2008), trata-se da superfície discursiva na qual os acontecimentos se inscrevem e sobre a qual é possível operar gestos de problematização. Nesse estudo, essa materialidade inclui atas, relatórios, documentos institucionais, registros administrativos e demais produções elaboradas pelos NDEs nos diversos campi da UESPI.

A partir dessa materialidade, construí o *corpus* analítico da pesquisa, entendido como o recorte de documentos selecionados para análise detalhada. Esse corpus é constituído pelo pesquisador, e não anterior à investigação, pois, como afirma Veiga-Neto (2007, pp.96-97) os enunciados “são escolhidos e retidos no *corpus* [...] em função do problema que temos em mente”. Assim, o *corpus* assume caráter situado e heterogêneo, definido pelo próprio movimento analítico.

O corpus documental desta pesquisa compreende os PPCs recentemente reformulados dos seis campi selecionados, os relatórios resultantes da última avaliação do Conselho Estadual de Educação (CEE), realizada no contexto do processo de credenciamento institucional, bem como demais documentos institucionais de caráter macro e micro. A seleção considerou a pertinência direta desses materiais à análise da atuação dos NDEs escolhidos pela sua relevância para evidenciar práticas discursivas relacionadas à formação docente, à gestão curricular e à produção de sentidos sobre o ethos formativo desses Núcleos e aos critérios de qualidade exigidos pelo sistema de regulação do ensino superior no Brasil, enquanto documentos não relacionados à dinâmica formativa ou à avaliação institucional foram excluídos. Todo o conjunto documental refere-se ao período definido pelo recorte da pesquisa. Assim, apresento no quadro 15 os tipos de documentos analisados no decorrer da pesquisa.

Quadro 15 – Materialidade da pesquisa.

<b>MATERIAL UTILZADO</b>	
Documentos macro Pareceres Resoluções (CONAUES/CNE/MEC) Portarias DCNs (CNE))	Documentos locais Portarias UESPI Regime do NDE/UESPI Relatórios do CEE/PI PDI/UESPI Atas do NDE

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A identificação das 72 Atas dos seis *campi*, juntamente com outros documentos, mostrou-se necessária e produtiva para a empiria, permitindo ampliar e deslocar o olhar sobre as fontes. Esses documentos são tomados como monumentos, não por revelarem uma essência



2017	NL	NL	NL	NL	NL	NL	1	1	NL	NL	NL	NL
2018	NL	NL	NL	2	NL	NL	1	NL	NL	NDE	2	2
2019	1	NL	NL	1	NL	NL	NL	1	NL	NL	2	1
2020	1	NL	NL	NL	2	5	NL	1	NL	NL	NL	NL
2021	1	NL	2	3	1	NL	4	NL	NL	3	NL	1
2022	2	2	3	1	NL	NL	NL	1	7	2	2	2
2023	3	NL	NE	NE	1	NL	4	NL	1	NL	1	NL
<b>TOTAL</b>	10		13		09		14		13		13	

Legenda: NL – Não localizado

Fonte: elaborado pela autora (2024).

No decorrer das leituras e da organização do material, observei que, no conjunto das Atas enviadas, havia lacunas relativas ao período definido para o recorte da pesquisa, como demonstro no quadro 16. Diante disso, solicitei novamente, por e-mail, aos coordenadores(as) dos cursos de Pedagogia que, por sua vez, são presidentes dos NDEs o envio das Atas não localizadas.

Alguns(as) coordenadores(as), ao entrarem em contato comigo por e-mail ou por WhatsApp, apresentaram diferentes justificativas para a ausência desses documentos, dentre as quais destaco: *a inexistência, à época, da prática de registrar sistematicamente as reuniões em Atas ou mesmo de arquivá-las; a adoção apenas recente do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), que passou a institucionalizar o registro e a assinatura digital das Atas pelos docentes presentes; a circunstância de não ocuparem a presidência do NDE nos anos solicitados; a ausência de Atas deixadas por coordenadores(as) anteriores; o fato de que, em determinados campi, até certo ano, o NDE sequer havia sido formalmente instituído; a perda de registros que se encontravam em cadernos extraviados durante mudanças físicas ocorridas em alguns campi; a dificuldade de acesso a locais onde as Atas estariam arquivadas; a inexistência de servidores(as) ou estagiários(as) para realizar tal busca; bem como o funcionamento precário do NDE, em determinados períodos (2015 a 2021), formado apenas por docentes de cursos distintos. Também houve relatos de que não havia mais documentos além dos já enviados.*

Considerando tais circunstâncias, é possível que existam Atas relativas a anos ainda não identificados, cujos registros permanecem inacessíveis. Portanto, reconheço que outras questões podem estar registradas nesses documentos não localizados. Ainda assim, afirmo que trabalhei com o conjunto de Atas que efetivamente recebi, o qual constituiu a amostra utilizada para a presente investigação.

Diante da ausência de retorno, por parte de alguns presidentes dos NDEs, decidi, em conjunto com minha orientadora, não aguardar o possível envio das Atas faltantes, mas trabalhar com o material já disponível. Esse foi um dos motivos que me levou a incorporar também as Atas referentes ao ano de 2023, nos casos em que os/as coordenadores/as encaminharam. Tal procedimento conferiu maior densidade ao corpus, compensando, assim, os casos em que o número de Atas recebidas foi reduzido.

Realizando um cálculo preliminar, conforme estabelecem o documento a Resolução CEPEX nº 036/2014, as reuniões do NDE deveriam ocorrer bimestralmente e ser previamente definidas no início de cada semestre letivo. Considerando-se seis bimestres em um ano, o número mínimo esperado corresponderia a seis encontros anuais. Inclusive, ao longo dos oito anos analisados, cada campus deveria ter realizado, no mínimo, 48 reuniões. Ressalto o uso da expressão “no mínimo”, pois admite-se a possibilidade de haver encontros adicionais, convocados em função de demandas específicas de cada *campi* ou em resposta às políticas normativas vigentes que incidem sobre as Instituições de Ensino Superior e, por conseguinte, sobre os cursos de graduação.

O mapeamento realizado evidencia, contudo, um déficit em relação ao número de reuniões previsto na legislação. Tal dado é relevante, pois permite compreender como as práticas discursivas se constituem e se apresentam nesse cenário quantitativo e desigual entre os diferentes *campi*. Assim, o déficit não significa apenas descumprimento da norma, mas pode indicar que ela (a norma) continua a produzir efeitos de verdade e de regulação, orientando práticas e discursos de docentes e cursos. Como afirmam Ball *et al.* (2021, p. 185), os “artefatos discursivos e as atividades refletem e carregam discursos políticos em circulação”, de modo que até mesmo a não realização das reuniões no quantitativo estabelecido pode ser lida como efeito desses discursos, revelando as formas pelas quais a política se infiltra no cotidiano institucional, ou, ainda, o que me parece mais factível, as condições de possibilidade de cada *campi*, como pude observar pelo registro das Atas, com professores insuficientes e com condições de inserção em cada *campi* diferenciados.

Como afirmam Ball *et al.* (2021, p. 30), “[...] a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem”. Esse entendimento permite compreender que há uma articulação normativa e política com a prática, a qual orienta e delinea a atuação do Núcleo.

Nesse processo, a organização e a leitura integral das Atas revelaram-se etapas fundamentais, pois permitiram identificar aquelas que mais contribuía para a aproximação ao problema e ao objetivo da pesquisa, seja pela recorrência de determinados elementos, seja pelas dispersões que se evidenciaram. Inicialmente, reuni todas as Atas em um quadro, conforme apresento a seguir. Em seguida, realizei análises sucessivas que me permitiram, em um segundo momento, distinguir as Atas que seriam efetivamente utilizadas na investigação daquelas que não seriam incorporadas às análises.

Foi nesse movimento de produção e seleção dos documentos, de reflexões e conhecimento sobre o NDEs, descritos na revisão de literatura, identificados nas pesquisas estudadas, processo esse, encontrado no primeiro capítulo, item 1.3, que iniciei a composição do *corpus* empírico, dentre os documentos macro e micro da política educacional e legislações estudados, as Atas se constituirão no principal material analítico, para atender o propósito dessa tese. Assim, ao ler todas as 72 Atas e separá-las, por *campi*, obtive como resultado/produto documental/final 50 Atas que compuseram a materialidade do *corpus* empírico, o que foi relevante para mobilizar as tramas necessárias, contidas no contexto de influências da atuação das políticas, com inferências, na condução das condutas dos docentes, membros do NDE.

Inicialmente, reuni todas as Atas em um quadro, conforme apresento a seguir. A partir daí, realizei análises sucessivas que me permitiram, em um segundo momento, separar as Atas que seriam efetivamente utilizadas na investigação daquelas que não seriam incorporadas às análises.

Quadro 17 - Seleção das Atas para análise

Almas	Utilizadas	Não Utilizadas	Total	Observações/Justificativas
Alma 1	10	3	13	Reuniões de caráter técnico, com possibilidade de encaminhamento de discussões ao Colegiado do curso, conforme estabelece o Parecer nº 04/2010 e a Resolução CEPEX/UESPI de 2014.
Alma 2	7	6	13	Observei que as Atas não utilizadas apresentam repetição de conteúdos, sendo retomadas de pautas anteriores, sem agregar novos elementos relevantes para a análise.
Alma 3	09	0	09	Aproveitamento de todas as Atas



Alma 4	10	4	14	Reuniões com pautas únicas, de caráter meramente técnico, abordando assuntos que poderiam ser discutidos pelo Colegiado e não necessariamente pelo NDE.
Alma 5	05	07	12	Reuniões com pautas únicas, de caráter meramente técnico, abordando assuntos que poderiam ser discutidos pelo Colegiado e não necessariamente pelo NDE.
Alma 6	08	02	10	Algumas reuniões apresentaram pautas únicas, que não acrescentaram novos elementos relevantes ao conteúdo em análise, ou se restringiram à continuidade de discussões iniciadas em encontros anteriores, retomando a mesma temática.
TOTAL	50	22	72	

Fonte: elaborado pela autora em 2024.

A partir do referido arquivo, realizei a análise detalhada das Atas, distinguindo aquelas aproveitadas na pesquisa daquelas descartadas por não contribuírem diretamente para a problematização ou para os objetivos do estudo. Do total de 72 Atas recebidas, todas foram lidas integralmente; desse conjunto, selecionei 50 para análise e descartei 22, conforme apresentado no quadro 17. Considero que esse procedimento, de organizar e sistematizar o material empírico, é ao mesmo tempo teórico-metodológico e pedagógico, pois a pesquisa constitui um percurso de idas e vindas e um exercício contínuo de organização e reflexão.

Na impossibilidade de apresentar integralmente as 72 (setenta e duas) Atas recebidas, optei por disponibilizar, em anexo, uma amostra composta por 12 Atas referentes a 6 (seis) *campi* investigados. Essa seleção busca oferecer ao leitor uma visão do material empírico e evidenciar como os NDEs atuam cotidianamente nesse espaço institucional.

O exame dessas Atas permitiu compreender não apenas o processo de acompanhamento, desenvolvimento e consolidação dos cursos, mas também os deslocamentos produzidos em sua qualificação, revelando, por vezes, possibilidades alternativas de atuação e até certos “desvios regulatórios” operados pelos NDEs.

No âmbito da pesquisa documental, o *corpus* empírico com um conjunto heterogêneo de documentos Atas, Pareceres, Resoluções, Decretos, Relatórios e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) que articulam tanto a dimensão macro quanto a micro das políticas educacionais e orientam, de diferentes maneiras, a atuação dos NDEs nos cursos de Pedagogia da UESPI. A partir desse material, busquei responder ao problema central da investigação: *como as práticas discursivas que circulam nos NDEs dos cursos de Pedagogia da UESPI*

*operam na constituição e atuação desses núcleos para o desenvolvimento, consolidação e qualificação dos cursos?*

O percurso metodológico, iniciado na elaboração do projeto e conduzido até esta etapa da pesquisa, configurou-se como um exercício de construção e de deslocamento: não se tratou apenas de reunir dados dispersos, mas de articular fragmentos que corporificam discursos e que, uma vez conectados, permitem visibilizar regularidades, tensões e descontinuidades. Nesse movimento, compreendi os documentos não como registros neutros de práticas administrativas, mas como “*monumentos*”, nos termos de Foucault (2008), que só se tornam inteligíveis quando submetidos à crítica. O documento, nessa perspectiva, não se reduz a um vestígio do passado nem a um artefato de memória coletiva; ao contrário, constitui uma materialidade discursiva capaz de organizar práticas, instituir verdades e conformar modos de dizer e de fazer.

Assim, problematizar o corpus documental implicou afastar-se da linearidade histórica que busca recompor o passado como continuidade e optar por uma análise que, conforme propõe Foucault, se volta para as séries, para os conjuntos e para as relações inscritas no tecido documental. Trata-se, portanto, de reconhecer nos documentos sejam eles Atas, relatórios, resoluções ou PPCs não apenas a fixação de acontecimentos, mas também os efeitos de poder-saber que produzem e sustentam, configurando formas de governo e regulação das práticas do NDE e institucionais.

Foucault (2008) assinala que a história não se limita a recolher vestígios do passado, mas opera uma realza uma transformação: converte documentos em monumentos. Nesse gesto, desloca a ênfase da busca por rastros que remeteriam a uma essência ou profundidade do “que os homens foram” para a construção de séries de elementos que devem ser isolados, organizados e relacionados segundo determinadas regras de pertinência. Trata-se, portanto, de uma operação que não apenas conserva, mas institui o próprio regime de visibilidade e inteligibilidade do passado.

Na mesma direção crítica, Le Goff (2003) problematiza a clássica distinção entre documento e monumento ao afirmar que todo documento é, em última instância, um monumento. Enquanto o monumento se apresenta com sinal do passado, destinado a perpetuar lembranças e evocar acontecimentos, o documento, para além de simples prova histórica, deve ser compreendido como produto socialmente fabricado, avessado por relações de poder e de força (Le Goff, 2003, pp. 7-9). Assim, o documento não se reduz a um vestígio do passado, mas constitui-se como construção histórica e política, cujo valor como

testemunho deve ser submetido a um processo de desmistificação, rompendo com sua aparente neutralidade.

Ao trazer essa discussão para o campo desta pesquisa, compreendo que pensar os documentos como monumentos implica suspender seus significados aparentes e interrogar as condições de possibilidade que lhes permitem emergir e circular. Nesse sentido, interessa problematizar menos o que os documentos “dizem” e mais as regras discursivas que lhes conferem estatuto de verdade, autorizando determinados sentidos em detrimento de outros.

Como afirmam Ferreira e Traversini (2013, p. 210), os discursos, com suas regras internas e externas, organizam e regulam os sentidos. É nesse enquadramento que, neste trabalho, tomo os discursos como monumentos: não apenas registros do passado, mas práticas discursivas que instituem regimes de verdade e modos de existência no presente.

O processo de organização dos documentos, se deu a partir da seleção de todas as Atas, que tive acesso, fiz leituras minuciosas, de cada *campi* selecionados, sempre atenta para os objetivos e problema da pesquisa, isso foi ajudando compreender o que regem no interior dos enunciados. Nesse movimento de organização dos documentos, há de se mencionar que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UESPI, foram consultados e utilizados no capítulo analítico, por tratar ou ter relação na/da constituição e atuação dos NDEs.

Nessa direção, a partir desse material, busquei responder ao problema central da investigação: *Como as práticas discursivas que circulam nos NDEs, dos cursos de Pedagogia da UESPI, operam na constituição e atuação desse núcleo para o desenvolvimento, consolidação e qualificação dos referidos cursos?*

Como forma de compreender como se dão as práticas discursivas que circulam e operam na constituição e atuação dos NDEs, a intenção foi localizar no material empírico (as Atas), esse movimento de constituição desse conjunto de práticas e os modos como esse processo de atuação entra em funcionamento por meio do discurso produzido pela legislação oficial nacional. Como exemplo, apresento no quadro 18 os documentos da política nacional (macro).

Quadro 18 - Legislação oficial orientadora da constituição dos NDEs em cursos de graduação

Documentos e disposição da legislação oficial	
DOCUMENTOS MACRO	DISPÕEM SOBRE

Parecer CONAES – nº 04/2010	O Núcleo Docente Estruturante (NDE) que foi instituído pela Portaria nº 147/2007 com o objetivo de qualificar a participação docente na concepção e consolidação de cursos de graduação. Segundo a legislação, em especial os artigos 2º, IV (cursos de Medicina) e 3º, II (cursos de Direito), o NDE é responsável pela formulação, implementação e desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e deve ser composto por docentes com titulação <i>stricto sensu</i> , experiência docente e regime de trabalho que possibilite dedicação preferencialmente plena ao curso (Parecer CONAES, 2010).
Resolução CONAES - nº 01/2010	Art. 1º. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (Resolução, CONAES).
Portaria Nº147/2007/ MEC	Art 2. IV - Indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Também presentes nas Atas, busquei os documentos locais da UESPI, observando como os vínculos das políticas são engendrados nessa trama institucional. Como ressaltam Ball, Maguire e Braun (2021, p. 26), “a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa”. A partir dessa perspectiva, percebo que os NDEs não apenas vivenciam essas políticas, mas atuam como mediadores ativos, traduzindo, adaptando e reproduzindo normas, práticas e discursos no contexto institucional. Codificar e recodificar, como enfatizam os autores, “sugere que a ‘formulação’ da política é um processo de compreensão e tradução”, mas sua atuação extrapola esse binário: os NDEs participam de forma sutil e difusa na produção de regimes de verdade, orientando e regulando tanto o “fazer” quanto o “pensar” docente (*ibid*, p. 26).

Reconhecendo a centralidade desse processo, realizei o mapeamento dos elementos normativos em nível micro (local) que atravessam as pautas das Atas analisadas e operam como operadores das práticas dos NDEs. Tal procedimento possibilitou examinar as evidências discursivas que se inscrevem nesses registros, marcando a materialidade da produção do núcleo e sua incidência na condução, regulação e desenvolvimento dos cursos de Pedagogia.

Quadro 19 - Documentos normativos locais (Uespi) presentes nas Atas do NDE

Documentos normativos locais	
DOCUMENTOS	DISPÕEM SOBRE

LOCAIS	
Resolução CEPEX Nº 034/2020	<p>Dispõe sobre a inserção das Atividades de Extensão na Matriz Curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Piauí.</p> <p><i>III - a meta 12 e a estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que assegura, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;</i></p> <p>Parágrafo Único. As atividades de extensão se vinculam à formação do corpo discente, conforme previsto nos Planos de Desenvolvimento Institucional - PDI e no Projeto Pedagógico Institucional - PPI da UESPI, e de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e nos demais documentos normativos desta IES. Art. 2º <b>As Atividades Curriculares de Extensão - ACE devem compor, no mínimo, 10%</b> (dez por cento) da carga horária total dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular e do histórico escolar do aluno e devem estar definidas no PPC de cada curso.</p>
Resolução CEPEX 023/2022	Dispõe sobre a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, em atenção às Resoluções CNE/CES nº. 07/2018, CNE/CES nº. 02/2007, CNE/CES No. 02/2019 e à Portaria MEC No. 2.117/2019.
Resolução CEPEX nº 036/2014	Aprova o Regimento geral do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Fonte: elaborado pela autora 2024.

Desse ponto de vista, retomo ao leitor o problema de pesquisa desta investigação: *Como as práticas discursivas que circulam nos NDEs, dos cursos de Pedagogia da UESPI, operam na constituição e atuação desse núcleo para o desenvolvimento, consolidação e qualificação dos referidos cursos?* Nesse contexto, evidencio que a atuação dos NDEs está permeada pela política educacional, desdobrada em legislações macro e micro, envolvendo variadas normas em circulação.

Foi, portanto, necessário compreender como a produção das práticas que orientam as ações dos docentes, no contexto dos NDEs, é legitimada e expressa os discursos que circulam, revelando como pensam, criam e colocam em prática as diretrizes presentes nos textos oficiais da legislação. No âmbito do objeto desta investigação, cumpre analisar as formas de atuação do Núcleo, o sentido que conferem às suas ações e as práticas realizadas. Como observa Castro (2009), essas ações “são formas de racionalidade que organizam as maneiras de fazer”, especialmente diante do conjunto de legislações que estruturam o cenário das políticas de educação superior.

No contexto das políticas, retomo Ball *et al.* (2021, p. 26), que afirmam que “[...] a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização”, ou seja, a tradução de textos em ação e a transformação de ideias políticas em práticas contextualizadas.

Esse movimento de “interpretações de interpretações” evidencia a presença de um aparato consolidado de saber e poder, que orienta e regula as ações no campo educacional. No âmbito dos NDEs, tais mecanismos não apenas informam, mas mediam ativamente as políticas, convertendo normas e diretrizes em práticas concretas nos cursos de Pedagogia. Assim, compreender a circulação e a interpretação dos discursos institucionais torna-se essencial para analisar como se produzem e se sustentam os regimes de verdade no ensino superior.

Outro grupo de autores, (Shiroma, Campos e Garcia, 2005), consideram que no contexto das políticas, é fundamental investigar os processos em curso, adotando uma postura crítica que permita intervir e compreender, sob novas perspectivas, os rumos dessas políticas. Desse modo, esclarecem que,

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. **Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas** de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a **tarefa de compreender a racionalidade que os informa** e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 430). (grifos meus).

Como destacam os autores, o campo da educação se constitui nesse cenário de traduções e possibilidades analíticas divergentes, e nesse jogo político, é necessário compreender a racionalidade que sustenta os discursos sobre políticas educacionais, bem como a forma como são interpretados e adaptados aos diversos contextos. Certamente, essas disputas se travam no cotidiano dos NDEs, onde inúmeros processos discursivos, como observam Ball *et al.* (2021), são “colocados em cena, em atuação” pelos seus membros, que produzem mudanças institucionais, promovem adaptações ou simplesmente implementam as diretrizes estabelecidas.

Tal atuação se encontra atravessada pela política educacional, desdobrada em legislações de diferentes escalas, que colocam em circulação múltiplos enunciados normativos. Nesse cenário, interessa compreender como as práticas que orientam os docentes

no âmbito dos NDEs são legitimadas, expressam determinados discursos e se materializam na interpretação e operacionalização das diretrizes oficiais. Assim, trata-se de analisar as formas de atuação desse núcleo, os sentidos atribuídos às suas ações e as racionalidades que as organizam (Castro, 2009), tendo em vista o conjunto de legislações que compõem o campo das políticas de educação superior.

Assim, a analítica que organizei foi composta pelas ferramentas foucaultiana como um modo de desenvolver a investigação e fazer as devidas interrogações. Com esse entendimento, recorro a Veiga-Neto (2008, p.21) “[...] adotar a analítica não implica atribuímos o rótulo de foucaultiano a nós e às nossas pesquisas. O que me moveu foi a “permanente suspeita” diante das questões sociais que nos cercam.

Dando continuidade, o próximo capítulo expõe o referencial teórico, articulando conceitos foucaultianos e de outros autores que fundamentam a análise do material empírico", de modo a fundamentar e contribuir para interpretações desenvolvidas ao longo da pesquisa."

#### **4 OPERADORES ANALÍTICOS DE INSPIRAÇÃO FOUCAULTIANA ARTICULADOS A OUTRAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS**

O referencial teórico não se limita a uma revisão bibliográfica; é um instrumento crítico que fundamenta metodologicamente as escolhas do pesquisador e sustenta a análise dos dados (Veiga-Neto, 2007, p. 45)

Início este capítulo com um excerto que ressalta a centralidade do referencial teórico nas pesquisas em educação, na medida em que orienta a compreensão e a análise dos dados investigados, permitindo situar o objeto em um campo de saber já consolidado, oferecendo instrumentos conceituais, ferramentas para a análise e ampliação do conhecimento. Conforme destaca Veiga-Neto (2007), trata-se de um movimento que ultrapassa a simples revisão da literatura, na medida em que implica reconhecer e problematizar os regimes de verdade que sustentam determinadas práticas discursivas. Assim, o referencial teórico não apenas fundamenta, mas também tensiona o olhar do pesquisador, orientando a produção de novas problematizações.

Assim, apresento essa seção não como uma leitura mecânica ou obrigatória, mas como convite à experiência de mergulhar nos “ditos e não ditos”, evidenciando que os discursos moldam e são moldados pelas práticas que nos constituem. Larrosa (2002), em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, ressalta que o saber da experiência não se

reduz ao conhecimento explícito: ele se entrelaça às vivências e aos silêncios que as acompanham, configurando a subjetividade dos sujeitos.

De modo complementar, Foucault (1996), em *A ordem do discurso*, argumenta que o discurso não é mera expressão de ideias, mas prática regulada que define o que pode ser dito e o que deve ser silenciado, instituindo relações de poder e saber. Analisar os não ditos, portanto, é revelar as estruturas de poder que atravessam a produção discursiva. Essa perspectiva evidencia que os discursos não apenas refletem, mas produzem realidades sociais, instaurando formas de pensar e agir.

Com isso, proponho uma leitura atenta e sensível, capaz de deslocar certezas, problematizar o presente e abrir outras possibilidades para pensar e fazer educação. Orientada pelo conceito de discurso que colabora com a analítica dessa investigação, formulei a seguinte questão de pesquisa: *Como as práticas discursivas que circulam nos NDEs, dos cursos de Pedagogia da UESPI, operam na constituição e atuação desse núcleo para o desenvolvimento, consolidação e qualificação dos referidos cursos?*

Para operar com o material empírico, mobilizo dois operadores teórico-analíticos. O primeiro é o *discurso*, entendido, conforme Foucault (2008) e Castro (2009), como conjunto de enunciados inscritos em um sistema de formação, articulando dimensões discursivas e não discursivas, em que cada enunciado se configura como acontecimento singular, irreduzível à língua ou ao sentido. O segundo é o *Ciclo de Políticas e a Política da Atuação*, propostos por Stephen Ball (2021), que compreendem as políticas como processos interpretados e materializados de formas diversas, nos quais os atores sociais não se limitam a implementar orientações, mas produzem e ressignificam as próprias políticas. Dada a densidade desses referenciais, especialmente os foucaultianos, mobilizo-os de modo parcial, destacando apenas os conceitos capazes de tensionar o objeto desta investigação e de operar como ferramentas analíticas. Ressalto, ainda, que outros aportes conceituais são incorporados ao longo dos capítulos analíticos.

#### 4.1 Discurso sob a perspectiva foucaultiana

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 1996, p.10).

O excerto que inaugura esta seção instiga a refletir sobre os limites e alcances do discurso, compreendido como prática atravessada por disputas sociais e políticas. Analisar o



discurso implica apreender, simultaneamente, as relações de poder que o sustentam e as estratégias de apropriação e resistência que possibilita. Foucault adverte que a produção discursiva é atravessada por procedimentos que visam delimitar suas condições de emergência, refletindo-se no sujeito e em suas práticas sociais.

A partir dessa perspectiva, apresento a abordagem foucaultiana sobre o discurso, com o objetivo de analisar seu funcionamento e suas implicações sociais, mobilizando, assim, a dimensão daquilo que o autor denomina a “vontade de saber”.

Para compreender a noção de discurso enquanto objeto de análise, recorro às contribuições de Michel Foucault (1969; 1996) em *A Arqueologia do Saber* e *A Ordem do Discurso*, bem como à obra de Castro (2009), *Vocabulário de Foucault*. Para Foucault, a análise do discurso possibilita apreender que aquilo que circula pela linguagem não é fixo, natural ou imutável; ao contrário, os discursos são historicamente situados, regulados por relações de poder e produzidos em contextos específicos.

Nesse olhar, o filósofo problematiza a seguinte questão “[...], mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (Foucault, 1996, p. 8). A partir dessa indagação, evidencio que os discursos não são meros veículos de comunicação, mas instrumentos através dos quais se constituem verdades, relações de poder e modos de sujeição social.

Na aula inaugural proferida no Collège de France, em 1970, publicada posteriormente sob o título: “A ordem do discurso”, Michel Foucault analisa as estratégias de controle, seleção e exclusão que estruturam a produção discursiva nas sociedades ocidentais. O autor argumenta que o discurso não deve ser compreendido como um mero instrumento neutro de comunicação ou transmissão de saberes, mas como uma prática social imbricada em relações de poder e atravessada por regimes de verdade que definem o que pode ser dito, por quem e sob quais condições. Dessa forma, o discurso configura-se como uma instância regulada, permeada por proibições, procedimentos de classificação e formas institucionais de legitimação. Foucault afirma:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1996, p. 9).

Nessa mesma linha de raciocínio, torna-se evidente que os discursos não são espontâneos nem completamente livres. Ao contrário, sua produção é constantemente regulada por mecanismos que visam administrar seus efeitos, controlar sua força produtiva e limitar os riscos inerentes ao que se enuncia, evidenciando a articulação intrínseca entre saber e poder que atravessa toda a produção discursiva.

A fim de compreender os modos pelos quais determinados enunciados se legitimam e outros são silenciados ou desqualificados no campo investigado, recorro aos procedimentos de controle do discurso apresentados por Foucault em *A Ordem do Discurso*. Na obra, o autor sistematiza um conjunto de mecanismos que regulam a produção discursiva, classificando-os como procedimentos externos de exclusão e procedimentos internos de controle (Foucault, 1996). Assim, apresento brevemente todos os procedimentos para melhor compreensão do leitor.

#### 1. Procedimentos externos de exclusão

Entre os procedimentos externos, Foucault (1996) identifica três formas principais: interdição, separação da loucura e vontade de verdade.

A *interdição* refere-se ao conjunto de proibições, explícitas ou tácitas que condicionam o que pode ser dito, quem pode falar e em quais circunstâncias. Como afirma o autor: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 1996, p. 9).

A *separação e rejeição* da loucura constitui outro mecanismo histórico de exclusão. Segundo Foucault (1996), durante séculos a palavra do louco não era acolhida socialmente; embora permitida, servia apenas como marca de sua própria desqualificação. Em suas palavras: “[...] era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas.” (Foucault, 1996, p. 12).

Por fim, a *vontade de verdade* configura-se como procedimento central na modernidade ocidental. Para Foucault (1996), a verdade não é neutra, tampouco exterior ao poder; ao contrário, ela é produzida e regulada por práticas institucionais que distinguem o verdadeiro do falso. O autor observa que, na vontade de dizer o discurso verdadeiro, está em jogo “o desejo e o poder” (Foucault, 1996, p. 20).

Esses procedimentos externos revelam que a produção discursiva está sempre atravessada por relações de força, normas institucionais e expectativas sociais que classificam enunciados, delimitam zonas de aceitabilidade e determinam os sujeitos autorizados a falar.

## 2. Procedimentos internos de controle do discurso

Além das exclusões externas, Foucault (1996) descreve procedimentos de controle internos ao próprio campo discursivo, que ordenam e estabilizam a produção dos saberes: *comentário, autor e disciplina*. O *comentário* funciona como mecanismo que permite a circulação de novos enunciados, desde que permaneçam vinculados a textos fundadores, doutrinas ou discursos autorizados. A função *autor* atribui unidade, coerência e responsabilidade ao discurso, conferindo-lhe estatuto de legitimidade e limitando o que pode ser considerado enunciável sob determinado nome. A *disciplina* constitui-se como sistema interno de regras que define quais objetos, métodos e formas de validação caracterizam um campo específico de saber, determinando o que pode ser considerado conhecimento legítimo. Esses três procedimentos operam como mecanismos de ordenamento que estruturam a produção discursiva de dentro para fora, regulando sua circulação e validade.

## 3. Operacionalização dos procedimentos nesta pesquisa

Considerando a sistematização acima, esta pesquisa mobiliza principalmente o procedimento externo *da vontade de verdade*, uma vez que o material empírico evidencia a constituição de regimes discursivos que legitimam determinados enunciados sobre formação docente, currículo e atuação do NDE, ao mesmo tempo em que desqualificam ou silenciam outros. A *vontade de verdade* permite compreender como esses discursos são produzidos, validados e naturalizados no âmbito institucional.

De forma complementar, opera-se com o procedimento da interdição, que auxilia na identificação dos limites do dizível no campo estudado, revelando proibições implícitas, deslocamentos de sentido e zonas de silêncio que marcam as práticas discursivas analisadas.

A separação também é considerada enquanto operador analítico, embora ressignificada: não se trata da exclusão clássica da “loucura”, mas das formas contemporâneas pelas quais certos modos de enunciação são classificados como inadequados, improcedentes ou fora do escopo institucional, ainda que não explicitamente interditados.

Por fim, dialoga-se com o movimento foucaultiano que distingue a exclusão do falso e do verdadeiro como parte constitutiva da lógica dos discursos. Compreender esse mecanismo é fundamental para analisar como determinados enunciados se tornam referências legítimas no campo do NDE, enquanto outros são considerados menos pertinentes ou são invisibilizados.

Assim, os procedimentos de controle do discurso, tal como propostos por Foucault (1996), não são aqui apresentados apenas como elementos teóricos, mas como ferramentas

analíticas que permitem compreender a articulação entre discurso, poder e produção de saber no contexto investigado. Nas palavras do autor,

[...] eis que um século mais tarde, a verdade a mais elevada já não residia mais *no* que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência (Foucault, 1996, p.15).

Assim, evidencia-se uma deslocação do foco do poder sobre o ato de falar para o poder sobre a significação do que é dito, revelando como a produção de verdade se articula intrinsecamente às relações institucionais e discursivas. Portanto, quando Foucault aponta para esse procedimento, ele está indicando como os discursos não apenas descrevem a realidade, mas também instituem fronteiras normativas que regulam os modos de pensar, agir e dizer. Compreender essa operação é essencial para analisar como determinados campos de saber como o educacional, o científico ou o jurídico, constituem seus objetos e produzem efeitos de verdade, ao mesmo tempo em que descartam, desautorizam ou invisibilizam outras formas de enunciação.

Ao colocar o discurso no centro da análise, surge a questão: o que se entende por discurso na perspectiva foucaultiana? Em “A Arqueologia do Saber”, Foucault (2008) propõe uma concepção de discurso que vai além de um simples veículo de ideias, afirmando que ele constitui “um conjunto de enunciados que podem ser sistematicamente atribuídos a um mesmo objeto” (*ibid*, p.49). Nesse sentido, o discurso não reflete apenas o pensamento ou a realidade, mas produz efeitos de saber e poder, definindo o que pode ser dito, por quem, e sob quais condições (*Ibid*, 2008, p. 54).

O autor enfatiza que os discursos são estruturados por regras históricas e sociais que determinam a emergência, a circulação e a legitimidade dos enunciados, tornando-os responsáveis pela constituição de objetos de conhecimento e pela delimitação do que é considerado verdadeiro ou falso (Foucault, 2008, p. 45). Assim, compreender o discurso, para Foucault, é analisar as práticas discursivas que configuram a realidade, estabelecendo relações entre saberes, sujeitos e poderes (*Ibid*, 2008, p. 48). No pensamento foucaultiano, o discurso não é concebido como mera linguagem ou enunciação isolada, mas como prática que sistematicamente constitui os objetos de que fala.

Revel (2005, p. 37) destaca que a “ordem do discurso” própria a um período histórico possui função normativa e reguladora, ativando mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, estratégias e práticas. O interesse de Foucault pelos “planos

discursivos” foi duplo: por um lado, analisar as marcas discursivas, identificando as leis e regularidades internas da linguagem, como evidenciado em sua aproximação com a gramática, a linguística e o formalismo; por outro, historicizar a transformação dos tipos de discurso entre os séculos XVII e XVIII, interrogando as condições de emergência de dispositivos discursivos que sustentam ou engendram práticas. Nesse sentido, a arqueologia foucaultiana não se restringe a uma análise linguística, mas busca compreender os processos históricos que tornam possíveis determinadas formas de saber e de prática social, como se observa em *História da Loucura, As Palavras e as Coisas* e *A Arqueologia do Saber*.

Nesse horizonte teórico, a compreensão da formação discursiva é essencial, uma vez que todo discurso não se apresenta de forma aleatória, mas é atravessado por um conjunto de regras que definem suas condições de possibilidade. Como afirma Foucault (2008, p. 43), “as regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva”. Assim, o discurso só pode emergir e se sustentar no interior de um campo de regularidades que o delimita, prescrevendo o que pode ou não ser dito, e em quais termos.

Segundo Foucault, em *A Arqueologia do Saber*, utiliza a noção de formação discursiva como ferramenta para compreender a unidade dos discursos a partir de suas condições de possibilidade. Castro (2009, p.177), destaca que na perspectiva foucaultiana, a arqueologia configura-se como uma análise das condições históricas de possibilidade (o *a priori* histórico) que delimitam os contornos do dizível, definindo quais enunciados podem emergir em um dado momento e quais permanecem interditados. Essa perspectiva permite descrever os sistemas de dispersão, isto é, os modos pelos quais os enunciados se distribuem, se articulam e se organizam, sem recorrer a uma essência ou a um núcleo fixo de significados, mas considerando as regras que tornam possível sua emergência e circulação.

[...] No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (Foucault, 2008, p. 43).

Assim sendo, a formação discursiva manifesta-se no conjunto de relações entre objetos, conceitos, escolhas temáticas e tipos de enunciação presentes nos dados analisados. Constitui-se como a regularidade que se mantém na dispersão dos enunciados; na ausência dessa regularidade, não se configura um discurso.

Na seção, “As Formações Discursivas”, Foucault problematiza a busca pela unidade do discurso e, para isso, apresenta quatro hipóteses correntes de identificação, refutando-as uma a uma. A primeira hipótese supõe que a unidade do discurso reside na referência a um mesmo objeto; contudo, Foucault mostra que diferentes discursos podem se constituir a partir de objetos semelhantes, sem por isso compartilharem a mesma regularidade discursiva. Como destaca, “[...]definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, aprender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles em outras palavras, formular sua lei de repartição” (*Ibid*, p.37). A segunda hipótese localiza essa unidade na continuidade de um estilo ou de uma forma de expressão, mas também aqui a análise foucaultiana evidencia que discursos distintos podem adotar recursos estilísticos semelhantes sem pertencerem a uma mesma formação. A terceira hipótese entende a unidade como efeito de uma constância de conceitos, como se estes garantissem coesão discursiva; Foucault, porém, ressalta que conceitos se deslocam, se transformam e atravessam discursos heterogêneos, “tentaríamos analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão” (*Ibid*, p.40). Por fim, a quarta hipótese aponta a unidade na permanência de temas ou preocupações comuns; no entanto, a simples recorrência temática não assegura a existência de uma mesma formação discursiva. Torna-se, assim, necessário delimitar a dispersão das escolhas e estabelecer um apoio para possibilidades estratégicas.

Ao recusar tais critérios, Foucault desloca o foco do conteúdo ou da superfície textual para a ordem das práticas enunciativas. O que define a especificidade de um discurso não é a unidade de objetos, estilos, conceitos ou temas, mas sim o conjunto de regras anônimas, históricas e coletivas que tornam possível a emergência de determinados enunciados em uma época. Assim, a formação discursiva se configura como o nível de regularidade que organiza a dispersão dos enunciados, instaurando a ordem própria do dizer em um campo histórico determinado.

Conforme adverte Foucault (2009, p. 53), não se trata de interpretar o discurso como mera história do referente, mas de relacioná-lo ao conjunto de regras que o constitui como objeto discursivo e que define suas condições de aparecimento histórico. Trata-se, assim, de elaborar uma história dos objetos discursivos a partir das regularidades que regem sua dispersão, e não de remetê-los a um solo originário ou essência comum. Ao analisar o NDE, dentro dessas referências, esse será o desafio.

Segundo Foucault (2009, p. 54), analisar a formação dos objetos de um discurso implica identificar as relações que caracterizam uma prática discursiva, e não simplesmente delimitar um campo semântico ou léxico. Após apresentar os procedimentos metodológicos,

privilegiei a produtividade do conceito foucaultiano de discurso, especialmente a *vontade de verdade* para analisar a função do que é enunciado no NDE. Os discursos que ali circulam são regulados por processos legais e institucionais que delimitam o dizível e organizam sentidos por meio de regras externas e internas, deslocando a análise das representações para as práticas que constituem os objetos. Ainda que formados por signos, os discursos comportam um “mais” que excede a língua e o ato de fala e que necessita ser descrito. É nessa direção que, na seção seguinte, aciono outro operador conceitual, o Ciclo de Políticas e as Políticas de Atuação, de Stephen Ball para problematizar a atuação dos NDEs nas políticas educacionais.

Tal aporte desloca a compreensão desses núcleos de uma posição meramente executora das normativas para reconhecê-los como instâncias ativas de análise, negociação e reconfiguração dos textos e discursos políticos em suas práticas cotidianas. A mobilização do *policy cycle* e da teoria da atuação neste estudo tem como propósito compreender como as políticas educacionais relacionadas à formação docente são traduzidas no interior dos cursos de Pedagogia da UESPI. Essa perspectiva possibilita investigar não apenas os textos normativos e legais, mas principalmente as práticas discursivas e institucionais que dão vida às políticas nos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE). Foi nesse exercício de pensamento que me permitiu enxergar o movimento desse núcleo. Como afirma Bragamonte (2023, p.98) “[...]mesmo sem ter a intenção de solidificar esse terreno, necessito produzir algo que demarque alguns rastros”.

Ainda que não tenha sido adotada em sua integralidade, a referida teorização mostrou-se produtiva para evidenciar como os processos de constituição e de atuação dos NDEs se inscrevem nos jogos de poder, nos regimes de verdade e nas disputas discursivas que atravessam o campo educacional, em consonância com uma leitura foucaultiana das práticas.

## 4.2 Sobre “*policy cycle approach*” (abordagem do ciclo de políticas)

“[...] Esta abordagem, portanto, assume **que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais** e, desta forma, **o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas**” (Mainardes, 2006, p. 98, grifos meus).

A epígrafe assume caráter provocativo ao salientar os agentes sociais, os docentes, como vetor central na produção e operacionalização das políticas educacionais. Nesse sentido, os professores não se configuram como meros executores de normativas institucionais, mas como sujeitos ativos, cujas práticas, interpretações e ressignificações dos textos de política

repercutem de forma significativa na materialização das ações educativas. Ball et al. (2021, p. 26) destacam que “[...] os textos não podem simplesmente ser implementados! Eles precisam ser traduzidos do papel para a ação, incorporados às práticas, considerando-se a história, o contexto e os recursos disponíveis”. À luz dessa perspectiva, reforça-se que políticas educacionais não são objetos passíveis de mera implementação, entendida aqui não como execução linear, mas como um processo de tradução marcado por complexidade, disputas e negociações. A realização das políticas ocorre em um campo no qual atores reinterpretem, adaptam e reconfiguram os textos normativos, produzindo sentidos que ultrapassam a literalidade do documento. Nesse movimento, o contexto docente emerge como elemento estruturante e transformador, uma vez que a leitura e a prática dos textos de política não apenas refletem diretrizes, mas produzem dinâmicas institucionais, constituindo-se como lócus de tensões, decisões e reconfigurações contínuas da prática educativa.

Nesta próxima seção, apresento os conceitos fundamentais que também, orientam a análise desta investigação, com ênfase na abordagem do *policy cycle*<sup>17</sup> e na teoria da atuação (*policy enactment*), já mencionadas em momentos anteriores do texto. Como enfatiza Ball (2021, p. 24), ele “rejeita a noção de que as políticas são implementadas”, defendendo que estão sempre sujeitas a processos de tradução e interpretação no contexto da prática. Trata-se, portanto, de um referencial analítico voltado a compreender como as políticas se tornam “vivas” e atuantes no cotidiano das instituições educacionais, sejam escolas ou universidades, lócus desta investigação. Reunir esses conceitos, conforme Ball *et al.* (2021), significa explorar um conjunto de possibilidades teóricas para a análise dos dados da pesquisa.

#### 4.2.1 O *Policy Cycle* e a Teoria da Atuação em Stephen J. Ball<sup>18</sup>

[...] queremos “transformar” a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações”, conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula [...] (Ball *et al.*, 2021, p. 25).

<sup>17</sup> Esse termo é usado por Ball, Maguire e Braun (2021, p.24), é considerado de difícil tradução. Eles explicam que para Língua Portuguesa, “policy enactment” pode ser entendida como as políticas são encenadas, colocadas em ação. Tem sido usado para descrever o processo de aprovação de leis e decretos [...] também é usado para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Elas estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática.

<sup>18</sup> Stephen J. Ball é uma referência central na sociologia das políticas educacionais. Sua contribuição mais recorrente é a formulação do “policy cycle” não linear (Bowe, Ball & Gold, 1992), que permite compreender a política como processo em constante movimento e disputa. Posteriormente, com a teoria da *enactment*, Ball desloca o foco para as traduções locais das políticas, destacando a agência dos atores e o caráter textual dos documentos normativos. Essas formulações oferecem instrumentos teórico-analíticos potentes para problematizar como as políticas são reinterpretadas, negociadas e materializadas em contextos institucionais específicos.



A epígrafe que inspira esta seção ao deslocar a compreensão da política de uma dimensão meramente normativa e prescritiva para uma lógica processual. Longe de se restringir a diretrizes previamente estabelecidas e aplicadas pelas instituições, a política é concebida como um movimento vivo, encenado em práticas que a reelaboram continuamente. Nesse sentido, ela se constitui em meio a disputas, negociações e múltiplas interpretações, emergindo como campo instável e reiteradamente contestado. Trata-se, portanto, de pensar a política menos como implementação de decisões originais e criativas e mais como processo de permanente produção de sentidos, sempre atravessado por tensões e reconfigurações.

Diante do exposto, apresento questões relevantes para a compreensão da abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), amplamente utilizada por pesquisadores brasileiros<sup>19</sup>, sobretudo no campo da Política Educacional. Com base em leituras de livros e artigos de autores nacionais especialmente os trabalhos de Mainardes<sup>20</sup>, que sistematizou e difundiu essa perspectiva no Brasil, exponho de forma sintética seus principais elementos. Em seguida, discuto a teoria da atuação (*theory of policy enactment*), formulada por Ball, Maguire e Braun<sup>21</sup>, que dialoga criticamente com o ciclo de políticas ao problematizar sua linearidade e certa tendência à simplificação dos processos. Diferentemente de substituí-lo, a *policy enactment* amplia o olhar ao enfatizar a complexidade dos contextos institucionais e a agência dos sujeitos na produção de sentidos e práticas, oferecendo possibilidades analíticas complementares para compreender a materialização das políticas educacionais.

Convém enaltecer, a utilização do referencial teórico-analítico aqui mobilizado se ancora na *Theory of Policy Enactment*, traduzida no Brasil como Teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática ou, de modo mais amplo, como

<sup>19</sup> Destaco alguns artigos consultados para leitura, dentre outros. FERREIRA, Vânia de Souza; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Policy enactment in school: considerations from Acting Theory and Policy Cycle. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 37, n. 2, p. 203-214, abr./jun. 2015.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. esp. 2, p. 1101-1116, dez. 2019.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. *Revista de Teoria e Prática da Educação*, Ponta Grossa, v. 20, n. 2, p. 119-131, maio/ago. 2017.

SOUSA, Maurício de. Apointamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. *Revista de Teoria e Prática da Educação*, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 7-18, jan./abr. 2017.

<sup>20</sup> MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. *A abordagem do ciclo de políticas: contribuições, críticas e avanços*. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 143-172.

<sup>21</sup> BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. 2ª edição. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021. 242 p.

“abordagem do ciclo de políticas” (*policy cycle approach*). Essa perspectiva foi inicialmente desenvolvida por Stephen J. Ball, em colaboração com Bowe e Gold (1992) e em trabalhos posteriores (Ball, 1994). Desde então, tornou-se referência em diversos países. Essa perspectiva colocou-se como um dos aportes mais fecundos para a análise crítica das políticas educacionais, exatamente por deslocar o olhar da política como texto normativo ou prescrição a ser implementada, para compreendê-la como prática social.

A consolidação do *policy cycle approach* surgiu no início da década de 1990, a partir de críticas ao modelo linear de análise de políticas públicas, que separava rigidamente formulação, implementação e avaliação. Em oposição a essa visão reducionista, Bowe, Ball e Gold (1992) propuseram um modelo que considera a política como um processo complexo e dinâmico, no qual diferentes arenas e contextos interagem na constituição da política educacional. No livro “*Reforming Education and Changing Schools*” (*reformando a educação e mudando as escolas*) (Bowe; Ball; Gold, 1992), os autores formularam uma das primeiras versões do ciclo de políticas, destacando três contextos principais: *Contexto da influência*, em que grupos sociais, organismos internacionais, governos e outros atores disputam a agenda educacional; *Contexto da produção de textos*, onde as políticas são formuladas, resultando em documentos oficiais, legislações e orientações; *Contexto da prática*, em que tais políticas são reinterpretadas e traduzidas pelas instituições e pelos profissionais da educação. Esse modelo foi aprofundado por Ball em publicações posteriores, como “*Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*” (1994), nas quais o autor se aproxima de uma perspectiva foucaultiana, ao compreender as políticas como práticas discursivas que produzem subjetividades, regulam condutas e criam regimes de verdade.

Outrossim o ciclo de políticas, elaborado por Ball e Bowe (1992) e sistematizado por Mainardes (2006), busca compreender a política educacional como um processo dinâmico e interativo, superando a visão linear que separa formulação e implementação e que permite analisar como macro e microprocessos se entrecruzam, revelando resistências, acomodações e conflitos que constituem a política em movimento.

Nos anos 2000, Ball, em colaboração com Maguire e Braun, desenvolveu a noção de *policy enactment*, apresentada no livro “*How Schools Do Policy*” (2012). Essa perspectiva desloca ainda mais o foco da política enquanto “texto” para a política enquanto “prática”. O conceito de *enactment* (atuação) enfatiza que as políticas não são simplesmente implementadas, mas encenadas, reinterpretadas e recriadas no cotidiano das instituições, de acordo com suas culturas, histórias e condições materiais. Portanto, gestores, professores e demais profissionais não apenas aplicam políticas, mas tornam-se atores centrais em sua

produção, ainda que em meio a tensões, resistências e negociações. Como sintetiza Ball (2021, p. 24), “a noção de implementação deve ser rejeitada, pois as políticas estão sempre sujeitas a processos de tradução e interpretação no contexto da prática”. A política, portanto, torna-se algo vivo, múltiplo e contingente.

Como sublinha Mainardes (2006, p. 48), o ciclo de políticas constitui um referencial analítico que, ao invés de reduzir a política à lógica vertical do Estado, evidencia sua constituição em meio a disputas, negociações e resistências, marcadas por processos micropolíticos que se articulam a lógicas macroestruturais. Essa abordagem, portanto, opera um gesto crítico: problematiza a ideia de “implementação” e propõe a política como algo encenado, posto em ato, performado nas instituições, em meio a práticas e jogos de poder que atravessam sujeitos e contextos.

Para melhor compreensão, apresento um quadro síntese da abordagem: do *Policy Cycle* e do *Policy Enactment*

Quadro 20 – Síntese das publicações

Ano	Detalhamento discursivo das publicações
1992	Publicação de <i>Reforming Education and Changing Schools</i> (Bowe; Ball; Gold): formulação inicial do <i>policy cycle</i> com os três contextos (influência, produção de textos, prática).
1994	Publicação de <i>Education Reform</i> (Ball): consolidação do modelo, com aproximação ao pós-estruturalismo e à análise foucaultiana do poder e do discurso.
2000	Expansão internacional do uso do <i>policy cycle</i> em pesquisas educacionais, sobretudo em países anglófonos e latino-americanos.
2012	Publicação de <i>How Schools Do Policy</i> (Ball; Maguire; Braun): formulação da noção de <i>policy enactment</i> , deslocando o enfoque para a política como prática vivida.
2021	Publicação de novos trabalhos de Ball que reafirmam a necessidade de superar a ideia de implementação e compreender a política em sua dimensão contingente, interpretativa e prática.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conforme apresentado, destaco a obra de Ball, Maguire e Braun, *How schools do policy: policy enactments in secondary schools* (2012; 2ª ed., 2021) que sistematiza essa teorização a partir de uma investigação empírica realizada em escolas secundárias inglesas,

financiada pelo *Economic and Social Research Council* (2008–2011). A questão central desloca-se do “como implementar” para o “como se faz política” no cotidiano escolar. Os autores demonstram que a política não chega às instituições como um corpo homogêneo de prescrições, mas como um conjunto de enunciados que são reinscritos, rearticulados e traduzidos em práticas singulares, resultando em efeitos heterogêneos e por vezes imprevisíveis.

O conceito de *policy enactment* aponta, assim, para uma compreensão da política como prática discursiva, atravessada por tensões e contingências, na qual os sujeitos escolares não figuram como meros executores, mas como operadores de sentidos, tradutores de enunciados normativos em práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. As instituições educativas, nesse movimento, constituem-se como espaços densos, configurados por práticas regulatórias, normativas e performativas que, ao mesmo tempo em que dão corpo à política, a desestabilizam e a reinscrevem em novos regimes de verdade. Como lembra Lopes (2016, p.6) na obra de (Ball, Maguire & Braun, 2012) “todas as mudanças, entretanto, são incompletas e outras racionalidades permanecem sendo *murmuradas* (p. 150).

Sob essa perspectiva pós-estruturalista, a política é apreendida em sua dimensão processual e relacional, marcada por incertezas e disputas de significados. O “ciclo de políticas” não deve, portanto, ser lido como um esquema linear, mas como um campo analítico que permite problematizar a circulação, a tradução e a materialização da política em diferentes contextos. Ao evidenciar a inseparabilidade entre política e prática, entre texto e ação, essa abordagem abre caminho para compreender como as instituições educativas não apenas recebem, mas produzem política encenando-a, apropriando-se dela e reinscrevendo-a em meio às relações de poder que as atravessam.

Mainardes (2006, p. 48) argumenta que a abordagem do ciclo de políticas configura-se como um referencial analítico crítico e profícuo para o exame de programas e políticas educacionais. Ao adotar pressupostos teóricos de matriz pós-estruturalista, essa perspectiva rompe com leituras lineares e normativas, privilegiando uma compreensão processual, contextual e relacional das políticas. Nessa direção, o autor apresenta as contribuições do denominado “ciclo de políticas”, desenvolvido por Stephen Ball e Richard Bowe, que concebem as políticas não como produtos acabados, mas como processos permanentemente construídos, atravessados por disputas, negociações e ressignificações em diferentes contextos.

Segundo Jefferson Mainardes (2006), a compreensão do processo político-educacional pode ser aprofundada a partir da perspectiva de Ball e Bowe (1992), que

estruturam o ciclo das políticas em três arenas inter-relacionadas: *política proposta*, *política de fato* e *política em uso*.

A política proposta articula as intenções, explícitas e implícitas, que orientam a formulação das políticas, envolvendo não apenas o aparato governamental seus assessores, departamentos e burocratas, mas também instituições escolares, autoridades locais e outros espaços de negociação onde essas intenções emergem. A política de fato traduz essas intenções em textos legais, normativos e regulatórios, funcionando como instrumentos de mediação entre o prescrito oficialmente e o que se pretende implementar. Por fim, *a política em uso* refere-se às práticas, interpretações e discursos que se concretizam no cotidiano institucional, constituindo o espaço em que as políticas são apropriadas, reinterpretadas, contestadas ou subvertidas pelos agentes que as executam (Mainardes, 2006, p. 49).

Do ponto de vista crítico, embora o modelo de Ball e Bowe forneça uma estrutura analítica heurística, sua divisão em três arenas revela certa linearidade e rigidez, que não captam a natureza fluida, contingente e relacional do processo político. Sob uma lente pós-estruturalista, essas arenas não configuram etapas estanques, mas campos de disputa discursiva e de exercício de poder, nos quais a política se constitui e se transforma continuamente. A implementação das políticas educacionais, portanto, não é um ato mecânico, mas uma trama complexa de negociações, interpretações, resistências e produções de saberes, tensionada entre intenções oficiais, mediações institucionais e práticas cotidianas.

Compreender as políticas exige atenção não apenas a textos e procedimentos formais, mas também às formas de subjetivação e aos regimes de verdade que estruturam discursos e práticas institucionais, evidenciando a política como fenômeno indissociável das relações de poder e dos significados que atravessam o espaço educativo.

No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em (1992), Bowe & Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, criticando modelos que separam formulação e implementação, por negligenciarem disputas e conflitos inerentes à política. Propõem um modelo dinâmico, em que produção e aplicação das políticas são interdependentes e atravessadas por negociações e interesses diversos, oferecendo uma compreensão mais realista de como as políticas se constituem e se materializam nas escolas.

Em entrevista concedida a Marina Avelar<sup>22</sup> (2016), Stephen Ball explica que o conceito de “*policy enactment*” (atuação de políticas) se distingue de uma visão linear de

---

<sup>22</sup> Consultar - Avelar, M. (2016). Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(29)

implementação. Ele argumenta que as políticas não são simplesmente aplicadas ou executadas de acordo com uma prescrição central, mas traduzidas, reinterpretadas e vividas nos contextos escolares, de forma atravessada por múltiplos fatores recursos materiais, histórias institucionais, culturas escolares, condições locais, valores e experiências dos profissionais.

Ball enfatiza que sua proposta busca reconhecer a complexidade, a contingência e até a desordem desses processos, em oposição às abordagens tradicionais que reduzem a análise à verificação de êxito ou fracasso da implementação. O que ele chama de “*teoria da atuação*” procura compreender como as políticas ganham forma prática em diferentes espaços e como os atores educacionais exercem agência nesse processo.

O “novo” dessa perspectiva está justamente em deslocar o foco: em vez de ver a política como algo pronto que desce para a escola, passa-se a estudá-la como produção situada, marcada por traduções múltiplas. Ele alerta, no entanto, para os riscos de tradução apressada desse quadro conceitual em outros contextos nacionais ou institucionais, pois o sentido de “atuação” está enraizado em condições sociais e políticas específicas. Em síntese: Ball defende que políticas são atuadas (*enacted*), não apenas implementadas; que sua análise deve contemplar as formas diversas, complexas e contextuais pelas quais elas são vividas; e que essa abordagem contribui ao campo por oferecer uma lente mais fina e crítica para compreender a vida real das políticas educacionais.

O movimento teórico-conceitual apresentado neste capítulo orientou a construção da engrenagem analítica da pesquisa, permitindo-me percorrer, de modo sistemático, o campo empírico e compreender os modos de atuação dos NDEs em contextos atravessados por políticas educacionais. Inicialmente, apresentei o ciclo de políticas proposto por Ball, explicitando seus três contextos - influência, produção de texto e prática e mencionando suas reformulações posteriores. Em seguida, mobilizei a teoria da atuação (*enactment theory*), desenvolvida por Ball em momento posterior, aprofundando particularmente o contexto da prática.

Após essa explanação, esclareço que o presente estudo não se insere no ciclo de políticas, uma vez que não analisa os contextos de influência e de produção de texto. A investigação concentra-se exclusivamente no contexto da prática, adotando, portanto, a teoria da atuação como referencial central para compreender como as políticas são interpretadas,

traduzidas e incorporadas no cotidiano dos NDEs. Essa delimitação teórica é essencial para situar metodologicamente a pesquisa e justificar o foco analítico escolhido.

Assim, ao examinar as práticas discursivas que circulam nos NDEs dos cursos de Pedagogia da UESPI, busco analisar como elas operam na constituição do núcleo e no modo como este atua na produção, desenvolvimento e qualificação dos cursos. A teoria da atuação oferece, desse modo, o enquadramento necessário para analisar como essas práticas, atravessadas por relações de poder e regimes de verdade, incidem no cotidiano da formação de professores e configuram modos específicos de agir, interpretar e sustentar decisões no âmbito institucional.

Observa-se, assim, que essas práticas não apenas reproduzem normativas institucionais, mas também produzem contracondutas, tensionando o ordenamento oficial e abrindo espaço para a emergência de um *ethos* formativo. Esse *ethos*, como efeito das práticas discursivas formativas, estabelece condições de possibilidade para a construção de trajetórias institucionais formativas que promovem reflexão crítica, tomada de decisão autônoma e invenção de novas propostas de formação de professores. Cabe mencionar, ainda nesta seção, outro operador conceitual que contribuiu para pensar o NDE no contexto da constituição de um *ethos formativo*: trata-se do modo como esse processo pode ser mobilizado entre os docentes, membros do Núcleo. Nesse sentido, é pertinente destacar o trabalho de Dal’Igna e Fabris (2015), no artigo “*Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência*”, cujo objetivo foi descrever e analisar os possíveis efeitos do programa de formação inicial de professores Pibid. As autoras examinam como se constitui aquilo que nomearam *ethos de formação*: um modo de ser e de agir resultante dos processos pelos quais cada sujeito aprende a ver a si mesmo, refletir sobre suas próprias ações e operar transformações sobre si.

Os resultados indicam que esse programa está implicado na fabricação de determinadas subjetividades, na medida em que regula as relações dos estudantes de licenciatura consigo mesmos, produzindo uma forma específica de viver o processo formativo. Além disso, evidenciam que tal *ethos de formação* cria condições para o cuidado de si e do outro, abrindo espaço para novas formas de produção de si e de relação com os demais (Dal’Igna; Fabris, 2015).

Ao trazer essa discussão para o âmbito do NDE, é possível compreender o *ethos formativo* como uma dimensão constitutiva de sua atuação, uma vez que, ao participar das práticas desse colegiado, os docentes também são interpelados a se constituírem de determinado modo. Aqui, a leitura foucaultiana amplia a análise: o *ethos* pode ser entendido

como “uma maneira de ser, de agir e de conduzir-se” (Foucault, 2010, p. 276). Assim, o NDE não se limita a um espaço de deliberação normativa sobre currículo e ensino; ele se configura como um instrumento que modela condutas, regula práticas e, simultaneamente, possibilita a invenção de novas formas de se relacionar com a docência e com a formação.

Nessa perspectiva, o *ethos formativo* opera em uma tensão produtiva: de um lado, reforça diretrizes institucionais e curriculares, atuando como instância reguladora; de outro, abre brechas por onde emergem práticas de reflexão e de experimentação, que podem reinventar modos de ser professor, pelo processo de subjetivação alicerçado em práticas de si. Desse modo, o NDE pode ser pensado não apenas como espaço burocrático-administrativo, mas como *lócus* de subjetivação, em que os docentes negociam entre a regulação normativa e a invenção de novas possibilidades de formação.

Essas dimensões, que revelam a capacidade transformadora das práticas dentro dos NDEs, serão aprofundadas no capítulo seguinte.

### **PARTE III - A ENGRENAGEM DO PROCESSO ANALÍTICO DA PESQUISA**

[...] Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e examinarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras (Veiga-Neto, 2007, p.19).

Como ressalta Veiga-Neto (2007), a relevância do questionamento não se limita à compreensão de como os fenômenos se estruturam, mas reside em problematizar as condições que possibilitam sua reorganização. Assim, este capítulo inaugura um espaço de reflexão crítica, sustentando as análises e fundamentando a emergência da pesquisa ao explorar modos alternativos de funcionamento e suas implicações.

Desde o início da tese, conduzi o exercício de pensamento como um percurso de imersão intelectual, permeado pelas escolhas teórico-metodológicas próprias de uma perspectiva pós-estruturalista. Esse movimento me possibilitou reconhecer as práticas não apenas como registros de acontecimentos, mas como experiências formativas e, sobretudo, como pontos de problematização.

O capítulo analítico foi desenvolvido em diálogo com a teorização foucaultiana, utilizada como ferramenta para tensionar o material empírico e aprofundar a análise do objeto de estudo. Ao investigar os acontecimentos do campo, tornou-se possível identificar novas



formas de enunciação e compreender as condições de sua emergência a partir das práticas discursivas e não discursivas presentes na pesquisa. Como observa Foucault, os fatos do discurso, ao se manifestarem, “abrem para si mesmos uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro” (Foucault, 2008, p. 32).

Partindo da compreensão de que a produção do conhecimento não se sustenta apenas em respostas pré-estabelecidas, mas sobretudo na formulação de questões que tensionam os objetos de estudo, conduzi a investigação sobre o funcionamento dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) nos cursos de Pedagogia e suas diferentes formas de atuação. Procurei analisar os mecanismos que regulam, controlam, selecionam e organizam os discursos nas práticas institucionais, considerando as condições que definem o que pode ou não ser enunciado. A partir disso, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: *Como as práticas discursivas que circulam nos NDEs, dos cursos de Pedagogia da UESPI, operam na constituição e atuação desse núcleo para o desenvolvimento, consolidação e qualificação dos referidos cursos?*

Nesse contexto, torna-se essencial compreender a forma como os enunciados se constituem nas formações discursivas, pois isso permite revelar aspectos previamente obscuros. Como ressalta Saraiva (2009, p. 28), trata-se de “jogar luz em pontos que até então permaneciam na sombra”. Nesse sentido, Veiga-Neto (2007, p. 102) observa que, para Foucault, o crucial é evidenciar o que se oculta nessas áreas de indecibilidade.

A partir das questões levantadas neste estudo, convido o leitor a refletir sobre os pontos apresentados, considerando as limitações inerentes a qualquer trabalho acadêmico. O objetivo é oferecer contribuições relevantes para educadores, pesquisadores e demais interessados, em especial professores do ensino superior que desenvolvem suas práticas pedagógicas nesse âmbito institucional e discutir os conhecimentos da profissão, “depende de uma reflexão prática e deliberativa” (Nóvoa, 2002, p.27).

Para tanto, recorro a Foucault com a seguinte perspectiva: “[...] daí a maneira precavida, claudicante desde texto: a cada instante, ele se distancia, estabelece suas medidas de um lado e de outro, tateia em direção a seus limites, se choca com o que não quer dizer, cava fossos para definir seu próprio caminho” (Foucault, 2008, p.19).

Nesse caminho, busquei compreender como se estabelecem os enunciados que atuam na formação discursiva, o que é considerado verdade no contexto discursivo e suas regras de produção. Conforme Fischer (2005, p.3), isso se justifica porque nossa história, nossos lugares e tempos são distintos. Reconhecer a importância desse processo significa entender

que cada elemento dessa estrutura contribui com os movimentos necessários para avançar. Para tanto, é essencial estar aberto ao desafio do novo, consciente de que “haverá algo de novo debaixo do sol, algo que não seja uma representação exata do que já ali estava” Veiga-Neto (2007, p.12).

Delineei os contornos necessários para compreender o conhecimento no tecido social, observando como os discursos de verdade e poder se distribuem nas relações sociais. Como o poder não é uma racionalidade oculta em uma instituição ou em algo específico, torna-se essencial realizar uma analítica do poder, conforme explicam Rabinow e Dreyfus (1995), o objetivo é compreender como as relações de poder formam esses domínios e quais instrumentos permitem analisá-los. Nesse contexto, destacam-se” [...] para compreender o poder e sua materialidade, seu funcionamento diário, devemos nos remeter ao nível das micropráticas, das tecnologias políticas, onde nossas práticas se formam (Rabinow e Dreyfus (1995, p. 203).

Numa perspectiva foucaultiana, Veiga-Neto (2007), argumenta que o conhecimento é produto de discursos, que é contingente, assim, [...] porque são contingentes que os discursos nunca podem se colocar por fora do acontecimento e, por isso, dos poderes que o acontecimento coloca em circulação “(p.92). Assim, foi possível organizá-las e realizar o processo analítico. Foi um exercício cuidadoso, um movimento exaustivo, mas, sempre atenta para olhar o que foi dito, registado, sem o interesse de descobrir “supostas verdades” que estejam ocultas dos discursos sobre análise, pois para Foucault, explica Veiga-Neto (2007, p.97-98),” [...] é preciso ler o que é dito simplesmente como um *dictum* [...] o que importa é, tão somente, lê-los e tratá-los no jogo de suas instâncias”, disso decorre, no campo prático, é produzir os seus desdobramentos.

No próximo capítulo, passo a dar ênfase ao material empírico, no sentido de desdobrar os enunciados que tratam do NDE e seus movimentos de *constituição e atuação*, realizando as análises propostas.

## 5 ABORDAGEM ANALÍTICA- MAPEANDO SUPERFÍCIE DOS “DITOS”

[...] como explica Janine Ribeiro, “a tarefa do crítico não é expor o não-dito, o ocultado, que não existe. É, como fazia Foucault, simplesmente **alterar a ênfase** (Veiga-Neto, 2007, p.98). (grifo meu).

Ao iniciar capítulo com a epígrafe de Veiga-Neto, busco acompanhar sua abordagem na análise dos materiais empíricos. Mapear o conjunto discursivo para examiná-lo não é uma

tarefa simples. É necessário analisar aspectos específicos, focar no que foi dito e, no âmbito do discurso, destacar a manifestação do saber-poder e as regras que governam sua distribuição. Os significados das palavras são estabelecidos por meio das discursividades.

Segundo Veiga-Neto (2007, p. 97) “Como fica tudo em aberto, não há nada a elucidar”, o que indica a intenção de analisar os discursos em seu campo prático, como um exercício de descoberta e não de dedução. O autor ainda ressalta que, para Foucault, “[...] é preciso ler o que está aqui”, complementando que “o discurso é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeitos diferenciadas” (p. 99).

Por conseguinte, o objetivo desta análise é examinar os registros presentes nas Atas dos NDEs e nos documentos selecionados, identificando as ênfases, recorrências presentes no pensamento e nos registros dos professores sobre o trabalho desenvolvido pelos NDEs.

Apresento então os resultados que obtive ao operar com o material empírico. O constante exercício de agrupar e separar os dados quadros e tabelas foi uma tarefa contínua, abrangendo o campo discursivo em que os sujeitos se encontram, pois “[...] são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade” (Veiga-Neto, 2007, p. 101). Assim, ancorada nos enunciados, que são acontecimentos discursivos, foi preciso, desenvolver a análise de sua coexistência, regras de seu aparecimento e seu funcionamento, para “[...] tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações” (Foucault, 2008, p.32). Importa assim, tomar o objeto em questão, o NDE, para compreender nesse conjunto de enunciados a constituição, a atuação e os desvios regulatórios que são produzidos pelos NDES, como explica Foucault, descrever a dispersão e formular sua lei de repartição, em suas enunciações.

Nesse processo de movimentar os documentos, ao separar as enunciações e agrupar os enunciados das atas originadas das reuniões nos NDEs, emergiram questões relacionadas ao dia a dia desse grupo de docentes. Assim, surgiram temas como: constituição, *avaliação docente, reestruturação do PPC, legislação, contestação, normatividade, regulação, luta política, atuação, trabalho técnico, administrativo e pedagógico, trabalho em equipe, processos formativos, interdisciplinaridade, currículo, avaliação de curso* e tantas outras temáticas que poderiam ser abordadas nesse trabalho.

Esses temas foram, por muitas vezes identificados no próprio registro das atas e nos outros documentos, nomeados com o intuito de relacionar as atividades registradas com os possíveis temas que destaquei, uma maneira particular que encontrei para compreender a manifestação dos enunciados identificados na empiria. Como destaca Dal’Igna (2011, p.102), sobre o uso e sentidos que damos as palavras, argumenta que numa perspectiva pós-

estruturalista, as palavras além de indicar muitas coisas, elas também tomam significados a partir do seu uso e o que fazer com elas. Desse modo, escolhi os temas, as palavras e as expressões que assumem os sentidos nesse contexto.

E com base nas enunciações identificadas no material, organizei os dados em três grupos de sentidos: os enunciados que revelam os processos constitutivos e as formas de atuação desses núcleos. Os dados produzidos, conforme apresentados no capítulo metodológico, possibilitaram a análise da dinâmica do contexto institucional. Foram observados os Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) em suas atividades, formas de constituição, atuação, organização e qualificação, com base nas atas pesquisadas e nos demais documentos utilizados para as análises. O investimento nesse movimento me guiou ao longo da escrita, permitindo responder às perguntas investigativas: *De que modo as decisões emanadas pelos NDEs dos cursos de Pedagogia, operam na constituição e na atuação desses cursos?* 2) *Como as legislações e normativas são acionadas nos NDEs dos cursos de Pedagogia, produzindo formas de organização, desenvolvimento e consolidação desses cursos?* Nas decisões dos NDEs dos cursos de Pedagogia há indicativos propositivos que qualificam os cursos?

E, a partir dos temas e expressões foram emergindo os significados recorrentes em tais Atas, identifiquei três conjuntos delas, onde se concentraram os discursos que circulam nos NDEs dos cursos de Pedagogia da UESPI que os constituem, são eles:

Quadro 21 - Palavras e/ou expressões aglutinadoras de sentidos

Palavras e, ou expressões aglutinadoras de sentidos
Constituição (do NDE)
Atuação (do NDE)
ONDE e os desvios regulatórios

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Considerei as palavras ou expressões do quadro 21, como um modo de compreender os discursos de verdades, produzidos nos NDEs, me permitindo construir os percursos de análise e problematizar as práticas que constituem e orientam a atuação do Núcleo. Assim, ao escrever a metodologia da pesquisa, entendo que essa seja uma forma de conduzir o leitor, orientando-o sobre a forma que desenvolvi a pesquisa, a perspectiva, os conceitos e os procedimentos definidos para produção dos dados e para trabalhar com o material empírico.

Segundo Ball et.al (2021, p.44-45), ao dizer que é possível que no processo de escrita não consigamos “escrever o que estávamos tentando pensar”, foi um trabalho em que aos poucos fui sentido certas limitações no tratamento com o material. Esses mesmos autores consideram que “[...] tanto o trabalho de análise quanto a escrita são os resultados das negociações [...]”. De certo modo, é imperativo saber, ter a convicção que o “trabalho esteja cheio de pontas soltas, omissões e pistas falsas” (p.44), mas, na perspectiva foucaultiana, isso por si só, já é desconcertante. Nesse sentido, penso que não há lugar para certezas ou de um porto seguro universal que possibilite compreender o verdadeiro ou falso. Propus apenas pensar e perguntar pelos processos que estabelecem verdades e suas problematizações, produzidas pelos discursos enunciativos. Importa saber as relações estabelecidas entre os enunciados e o que eles descrevem, como são ativados e posto em circulação, (Veiga-Neto, 2007, p.103-104).

Assim, foi nesse rastreamento, em busca do “como” esse grupo de docentes (NDE), se constitui e atuam, como operam no desenvolvimento, na consolidação e na qualificação dos cursos de Pedagogia de seus *campi*, o modo como tomam suas decisões.

Dessa forma, a estratégia para trabalhar com as discursividades, os discursos e analisar enunciados que tratam do NDE, juntando todo o material consultado, permitiu entender a **constituição e atuação do NDE**, bem como o que foge, o que desliza. O que identifiquei como “**desvios regulatórios**.” (grifos meus).

A partir desse entendimento, com base Quadro 21 Palavras e, ou expressões aglutinadoras de sentidos, foi possível reunir no quadro 22 e criar os grupos de sentidos. Assim, vamos ao que interessa agora: as análises!

#### Quadro 22 – Grupos de sentidos <sup>23</sup>

---

<sup>23</sup>Busquei em Fabris (2008 a 2010) e Bahia (2020) a seguinte explicação: “[...] Grupos de sentido são um modo de organizar os materiais empíricos das pesquisas, que emergem dos dados provenientes de questionários, entrevistas, narrativas, documentos e outras ferramentas ou instrumentos utilizados para produção dos dados [...] É nesse momento que utilizamos a denominação de grupos de sentido para o material organizado em grupos com sentidos semelhantes e recorrentes, silêncios ou, ainda, sentidos dissonantes. Portanto, grupos de sentido são o resultado desses movimentos.

Grupo de sentidos – analíticos
1-O NDE e sua constituição: um espaço para uma adequação legal dos cursos de pedagogia?
2-Atuação do NDE na qualificação dos cursos de pedagogia da UESPI: o que significa qualificar os cursos?
3-O NDE não apenas atende as legislações: outros modos de condução “desvios regulatórios”

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Assim, nesse movimento cada grupo de sentidos representará um capítulo analítico e com o apoio do referencial teórico foucaultiano, buscarei desdobrar esse capítulo, por meio dos enunciados que identifiquei para compor cada capítulo.

## 6 O NDE E SUA CONSTITUIÇÃO: UM ESPAÇO PARA UMA ADEQUAÇÃO LEGAL DOS CURSOS DE PEDAGOGIA?

No âmbito da atuação dos NDEs, a palavra “**constituir**” assume sentidos específicos que orientam suas práticas institucionais. Para fundamentar esta análise, é pertinente compreender que o significado do termo varia conforme o contexto. A partir de uma pesquisa em dicionários digitais da língua portuguesa, apresento a seguir algumas definições selecionadas de “**cons.ti.tu.ir**”, que servirão de base para a reflexão sobre a constituição e funcionamento dos NDEs. Que são as seguintes:

[...] “*constituir-se*” significa formar-se, tornar-se, **ser a base de** algo, ou ser composto por algo [...] <sup>24</sup>, [...] 1. **Dar existência** a (instituição, organização, grupo organizado etc.); **criar; formar; organizar** td.: constituir família. 2. Representar, ser expressão de [...] <sup>25</sup> [...] ser a base ou a **parte essencial** de; consistir em... <sup>26</sup> [...] “*constituir-se*”, 1. Formar a parte essencial de. 2. Construir a partir da junção de vários elementos. = **Compor**; 3. Dar existência a. = Criar, **estabelecer**, formar, organizar <sup>27</sup>. (grifos meus).

Apresento, para tanto, minha abordagem para analisar a constituição dos NDEs, reconhecendo que as palavras têm múltiplos sentidos, cujo significado é disputado e vinculado a “fronteiras históricas e epistemológicas, sustentadas por campos de saber” (Dal’Igna, 2011, p. 102). Para identificar o discurso institucional na legislação sobre o NDE, destaco os significados que lhe são atribuídos: fundamentar, instituir, criar, formar, organizar, compor e estabelecer, bem como ser parte essencial. Nesse campo de saber, o NDE revela-se

<sup>24</sup> Disponível em: <mailto:https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>

<sup>25</sup> Disponível em: <mailto:https://www.aulete.com.br/constituir>

<sup>26</sup> Disponível em: <mailto:https://michaelis.uol.com.br/palavra/18R4/constituir/>

<sup>27</sup> Disponível em: [mailto:https://dicionario.priberam.org/constituir-se#google\\_vignette](mailto:https://dicionario.priberam.org/constituir-se#google_vignette)

como base estruturante da proposta curricular e liderança acadêmica do curso, sendo considerado, na legislação, “**a alma do curso**” expressão que empreguei para nomear os *campi* e que será discutida posteriormente (grifo meu).

Atenta às questões problematizadas, utilizei esse percurso para analisar a constituição do Núcleo Docente Estruturante nos cursos de Pedagogia a partir da legislação, o que permitiu compreender seu movimento de formalização e atuação, refletido nos excertos das Atas e em outros documentos normativos (PPCs, Resoluções, Portarias, Decretos e Relatórios) que orientam a prática docente. Destaco, em particular, o parágrafo único da Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, que normatiza o Núcleo, estabelecendo suas responsabilidades e critérios de composição, conforme evidencia a atuação dos docentes. Conforme destaco,

O NDE *deve ser constituído por membros do corpo docente* do curso, que **exerçam liderança acadêmica** no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, **no desenvolvimento do ensino**, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que **atuem sobre o desenvolvimento do curso** (Resolução/CONAES/2010). (grifos meus).

A abordagem “política” presente no texto legal atribui ao Núcleo a missão específica de exercer liderança acadêmica, promovendo a produção de conhecimento, o ensino e o desenvolvimento do curso. Nesse contexto institucional, os docentes desempenham práticas políticas. Conforme Ball *et al.* (2021, p. 25), entende-se política não apenas como textos e instrumentos legais, mas também como processos discursivos complexos, contextualmente mediados e institucionalmente configurados. Tais práticas conferem ao Núcleo a capacidade de refletir sobre as regras de seu funcionamento em diferentes contextos, considerando as especificidades de cada realidade. Assim, os NDEs não se limitam à implementação da missão institucional, mas também à produção das posições que os sujeitos ocupam nesse processo.

Para Foucault, conforme Veiga-Neto (2007), as práticas são procedimentos destinados a produzir, distribuir, circular e regular enunciados, buscando “isolar o nível das práticas discursivas e formular as regras de produção e transformação dessas práticas” (p. 45). No contexto dos NDEs, essa perspectiva permite analisar como os núcleos atendem às responsabilidades pedagógicas, de gestão e de acompanhamento, bem como à consolidação e desenvolvimento dos cursos de graduação. A análise dos documentos pesquisados revela de que modo os NDEs se constituem frente à legislação vigente, evidenciando, de forma geral, a complexidade das atividades que lhes são atribuídas.

Optei por separar os enunciados em seções como estratégia de organização da empiria, permitindo observar os movimentos dos NDEs e identificar as condições que viabilizam sua constituição, fundamentadas no contexto normativo, nas decisões do colegiado e nas próprias deliberações do núcleo. A seguir, apresentam-se quatro seções analíticas, estruturadas por blocos discursivos e agrupadas por enunciados, que, em conjunto, delineiam as condições de constituição dos Núcleos.

*6.1 - Criação do NDE: cumpra-se!*

*6.2 - Condições estruturais dos campi.*

*6.3 - Funcionamento dos NDEs dos cursos de Pedagogia: ausência de um ethos.*

*6.4 - NDE e colegiado: quando as funções se confundem.*

#### 6.1 Criação do NDE: cumpra-se!

Para desenvolver a análise deste enunciado, inicio o capítulo com um primeiro exame das legislações. As formas de organização para o acompanhamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) revelaram a centralidade da criação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) como mecanismo para consolidar os cursos. Diante disso, torna-se fundamental analisar seu funcionamento, suas regras e a dinâmica das práticas nesse contexto de implantação dos NDEs nos cursos de graduação. Como já mencionado em relação à legislação, é importante destacar que a constituição do NDE como espaço para a adequação legal dos cursos de pedagogia gera a produção de enunciados vinculados a regimes de verdade, os quais fazem habitar o espaço do “verdadeiro”.

Do ponto de vista legal para a constituição dos NDEs, requer inicialmente, mostrar esse processo de circulação do discurso e sua produção manifesta pelas práticas discursivas que operam nesse contexto. Assim, foi com o Parecer da CONAES nº 4 de 2010, que evidenciei a criação desse Núcleo com o seguinte excerto: As orientações iniciais,

[...]O Núcleo Docente Estruturante NDE foi um conceito criado pela Portaria Nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação[...] o NDE é caracterizado por ser “responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso – PPC[...] (Parecer Conaes, 2010).

Tendo em vista a Portaria nº 147/2007, que no seu texto legal manifestou a necessidade de constituição desse Núcleo, três anos mais tarde, o Parecer nº 4 e a Resolução



nº 1 de 2010 deram providências para sua implantação em cursos de graduação, é o que apontam as seguintes questões:

[...]Constitui-se num grupo permanente de professores, com atribuições de formulação e acompanhamento do curso. Para isso, é necessário que o núcleo seja atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso, e que esteja formalmente indicado pela instituição.

[...] Do ponto de vista da avaliação, objeto desta CONAES, trata-se de um conceito que realmente poderá contribuir não só para a melhora do processo de concepção e implementação do projeto pedagógico de um curso de graduação, mas também no desenvolvimento permanente dele, com vista a sua consolidação.

“[...] O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica (CONAES, 2010).

Não obstante essas recomendações, dispostas nos documentos citados, o NDE da UESPI foi constituído pela articulação da mesma resolução. Fato ocorrido quatro anos depois, com a Resolução CEPEX/UESPI nº 036/2014, de 28 de julho de 2014, que aprova o Regimento Geral do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de Graduação, delegando à coordenação de cada curso, em todos os *campi*, a implantação de seus Núcleos. Desse modo, considerando a legislação, entendida como “lei” a ser cumprida, por muitos NDEs, ainda assim, destaca Francisco et. al (2024, p.4), “pareça existir muitas dúvidas a respeito da organização deste grupo e da estrutura das atividades deste grupo”. Embora os próprios documentos, como o documento normativo da CONAES nº4 de 2010, considera que exigir a sua existência tenderia a tornar o NDE um órgão deliberativo, perdendo a eficácia de suas funções, conforme vemos a seguir:

[...] Assim, esta CONAES entende que o NDE é um bom indicador da qualidade de um curso de graduação e um elemento de diferenciação quanto ao comprometimento da instituição com o bom padrão acadêmico. Constitui-se num grupo permanente de professores, com atribuições de formulação e acompanhamento do curso. Para isso, é necessário que o núcleo seja atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso, e que esteja formalmente indicado pela instituição. Deve ser constituído por pelo menos 5 (cinco) professores pertencentes ao corpo docente do curso, com liderança acadêmica e presença efetiva no seu desenvolvimento, percebidas na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição (BRASIL, 2010).

Para tanto, a CONAES, destaca que o NDE não deve ser considerado apenas como requisito legal, “mas como elemento diferenciador da qualidade do curso, no que diz respeito

à interseção entre as dimensões do corpo docente e do Projeto Pedagógico do Curso” (CONAES, 2010, p. 1).

Pelos enunciados, a rigor, o texto oficial funciona como micropoderes que, nas palavras de Veiga-Neto (2007, p. 117) operam, "como correias transmissoras do próprio poder a que servem", exercendo formas de circulação. Nesse entendimento, o “poder é uma ação sobre ações”. Esse mesmo autor, considera que nessa relação não há pólos antagônicos, como existira numa relação de violência, teríamos um sujeito que pratica e o outro que sofre. De certo, implica que no poder não exista esferas antagônicas, o sujeito está inserido no mesmo jogo de força, o saber sendo o elemento condutor do poder, funcionando como correntes transmissoras (*Ibid*, p.119).

São aspectos característicos das relações de saber e poder, que constitui um comportamento normativo na organização do trabalho desse grupo em seus diferentes *campi*. Nessa compreensão, pelas pautas das reuniões, nos enunciados, nota-se como essa relação de força, que Foucault chamou de poder, se manifesta em diferentes frentes nas relações constituídas desse grupo, expressa pelos discursos legais em circulação nas Atas e documentos institucionais dos Cursos e dos NDEs.

Em razão das questões levantadas pela CONAES, que estabelece o funcionamento desse núcleo, considera-se que o NDE opera conforme os regulamentos da legislação oficial (CONAES, 2010) e do regimento interno da UESPI, Resolução (CEPEX/UESPI nº 036/2014), em conformidade com a legislação vigente. Dessa forma, as reuniões seguem um calendário pré-definido por cada IES, com o objetivo de discutir o PPC do curso, acompanhar seu desenvolvimento, avaliá-lo e propor alterações, conforme registrado nas atas. Para preservar a identidade dos professores nos excertos, substituí seus nomes por letras do alfabeto em negrito. Ressalto que não incluí as atas na íntegra, pois algumas são extensas, selecionando apenas os trechos que contribuíram para a análise das práticas discursivas no processo de constituição. Como já mencionado, não priorizei a quantidade de enunciados, pois esses foram constituídos ao longo da escrita. No quadro a seguir, apresento alguns excertos que ilustram a criação dos NDEs.

Quadro 23 - Dificuldades de criação e implantação dos NDEs

Atas das reuniões do NDE
No dia trinta de maio do ano de dois mil e dezenove, às quinze horas, para deliberar sobre as seguintes pautas: 1. Avaliação da I Mostra Científica de Pedagogia; 2. Solicitação de remoção da professora <b>A</b> ; 3. Encargos 2019.2; 4. Visita do conselho; 5. <b>Formação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)</b> ; 6. Remanejamento das orientações da professora <b>A</b> (a pedido das

orientandas); 7. Formação das bancas para defesas de TCC; 5. Formação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) – **A professora A informou que um dos pontos a serem analisados pelo Conselho de Educação seriam as atas do Núcleo Docente Estruturante e que o curso de Pedagogia não havia formado ainda esse NDE, colocando a necessidade de formar um NDE com um mínimo de 5 integrantes e marcar uma reunião** (Ata, 2019 – Alma1).

Ao nono dia do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, das quinze às quinze horas e trinta minutos da tarde [...]na sequência, a professora, argumentou que a SEDUC **solicita o encaminhamento do pedido de sua cedência para Teresina** sem o que não pode aceitar retorno às suas atividades docentes a partir de fevereiro de 2022. As professoras **B** foram favoráveis ao referido pedido. Entretanto, a coordenação do curso contra argumenta a **difficuldade de ceder a referida professora em decorrência da incoerência em solicitar professores para ocuparem sua vaga** e, ademais, a **cedência coloca em descoberto disciplinas a serem ministradas neste e nos próximos semestres, uma vez que somos apenas quatro professoras no campus e duas já cedidas para outros campi** (Ata, 2021 – Alma 5).

[...]NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE) – A professora **A** falou da necessidade de **reestruturar o NDE devido à saída da professora B**, afastada para estudos de doutorado, e, também, **por estar composto por 2 professores do curso de História, C e D**, que isso se **deu devido à falta de professor no curso de pedagogia**, porém com o atual quadro de professores já era possível formar o NDE com professores somente da Pedagogia. O colegiado aprovou os seguintes nomes para integrar o NDE” (Ata, set de 2022, Alma 1).

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados das atas 2015 a 2023 (grifos meus).

O movimento dos NDEs demonstra como sua estrutura se forma a partir das demandas recebidas e da influência dos discursos em circulação. Nas discussões, predominam questões relacionadas ao PPC, embora também sejam abordados temas diversos, como encargos docentes, visitas do conselho, remoção de professores e outros, conforme as pautas estabelecidas. Os NDEs seguem um ritual bem definido, com horário fixo, presença dos membros e pauta prévia, mantendo certa flexibilidade para incluir novos assuntos. Durante as reuniões, é frequente a retomada de pontos já discutidos. Um desafio relevante para alguns *campi* tem sido a criação de seus próprios núcleos, conforme exigido pela legislação. Além disso, observa-se uma alta rotatividade de professores, muitos dos quais não cumprem o período mínimo de três anos no cargo, em desacordo com o Parecer CONAES (2010).

Por outro lado, é possível afirmar que, dos seis *campi* pesquisados, três deles por estarem mais próximos da capital Teresina, apresentam uma lotação de professores mais equilibrada. Nesses locais, o curso conta com docentes pós-graduados em nível de mestrado e doutorado, o que facilita a formação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) conforme previsto em lei. No entanto, mesmo esses *campi* enfrentam as consequências da falta de professores efetivos e, por isso, buscam cumprir a legislação a todo custo, já que essa questão

impacta diretamente processos como credenciamento, recredenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e reconhecimento ou renovação dos cursos<sup>28</sup>

Ressalta-se que a implantação e consolidação de um NDE não dependem apenas da legislação. É fundamental que, ao se constituírem, esses núcleos atentem para aspectos intrínsecos à formação de grupos com objetivos comuns. Nesse sentido, distingue-se implantação de constituição. Conforme Ball *et al.* (2021), os professores não atuam como meros implementadores de políticas, pois estas são sujeitas a processos de tradução e interpretação no contexto da prática (p.24). Em muitos *campi*, os NDEs já estão formalmente implantados, mas ainda se encontram em fase de consolidação. Defende-se, portanto, que a constituição dos NDEs seja entendida como um processo contínuo, sujeito a avaliações periódicas e reflexões em cada reunião, a fim de assegurar a efetividade de suas funções em cada curso.

De acordo com a legislação, identifiquei algumas dificuldades na composição dos NDEs. Os principais motivos foram: quadro docente insuficiente para atender à composição exigida pela resolução; afastamento de professores para pós-graduação; remoções; falta de professores efetivos no curso; e composição do NDE com docentes de outras áreas. Nesse cenário, a estrutura e a realidade histórica de cada *campi* demonstram como as atividades são desenvolvidas, considerando as particularidades locais. Ao analisar os PPCs dos cursos, observei, em alguns casos, desafios para garantir o espaço físico mínimo necessário ao funcionamento das graduações. Reconheço que essas condições de infraestrutura impactam o cumprimento da legislação e, conseqüentemente, a própria implantação e constituição do NDE. No quadro abaixo, apresento a justificativa da coordenadora do curso ao explicar as condições físicas do campus para instalação desse espaço.

Quadro 24 - Sobre a infraestrutura: espaço inadequado, afastamento de professor, mudança de direção do *campi*

PPC do curso de Pedagogia 2024	
Alma 1	“[...] Até o ano de 2009, parte do prédio da UESPI X estava desativado. Havia duas

<sup>28</sup> Ver Resolução CEE/PI nº 010/2008 que dispõe sobre normas para a organização e o funcionamento da Educação Superior no Sistema de Ensino do Estado do Piauí, regulamentando, em especial, o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Ensino Superior. Seção que trata do Credenciamento das IES, do recredenciamento, do Reconhecimento e da Renovação do Reconhecimento de cursos.

cozinhas, um balcão de atendimento, dois depósitos e uma casa com banheiro, anexa ao prédio, dois pátios e uma área externa com 160m<sup>2</sup> praticamente abandonados. Com exceção das salas de aula e da sala de professores, todas as atividades se concentravam num espaço de 73,5m<sup>2</sup> onde funcionavam uma biblioteca, uma secretaria geral, uma sala de coordenação geral, um arquivo geral e um almoxarifado. Além dos serviços de secretaria, eram disponibilizados da instituição para toda comunidade, interna e externa, livros para consulta e empréstimo. **Entretanto, com a chegada dos primeiros professores efetivos em setembro de 2009**, aprovados em concurso público, a UESPI da cidade X passou por uma reforma administrativa. Pela coordenação geral, assumida naquela época, atualmente coordenando o curso de Pedagogia: [...] **as atuais instalações físicas da UESPI na cidade X resultam, portanto, de um processo de reaproveitamento e otimização, onde os espaços ociosos foram ativados tendo como princípio a relação entre as atividades propostas e as condições e características espaciais, com o mínimo de custos possível.** Nessa perspectiva, outros ambientes surgiram a partir da arquitetura já construída. Contudo, após **o afastamento da única professora efetiva do campus para doutoramento, mudança da direção do campus em setembro de 2011, os projetos relacionados ao curso de Pedagogia foram progressivamente estagnados em decorrência da sua natural descontinuidade por professores temporários.** À permanência temporária dos professores do curso de Pedagogia, somou-se a sua impossibilidade de avançar em áreas de Pesquisa e Extensão[...] **somente a partir do segundo semestre de 2017, após o retorno de sua única professora efetiva, o curso de Pedagogia retomou o espaço perdido para o curso de Agronomia e instalou no local o primeiro Parque das Artes da cidade X e, dentro dele, a sua primeira Brinquedoteca em parceria com o Programa de Formação de Professores (Parfor).**

Fonte: elaborado pela autora – retirado do PPC do curso de Pedagogia 2024 (grifos meus).

Essa situação, como exemplo, levou-me à implantação dos NDEs de alguns *campi* tardiamente, visto que a Resolução CONAES é de 2010 e a Resolução CEPEX/UESPI nº 036/2014. A situação de infraestrutura dá esse tom, mostrando que os professores, num determinado momento, procuraram garantir um espaço mínimo para o seu funcionamento e nessa situação o quadro de professores não se mostrava suficiente para tal composição. A coordenadora destacou que em 2009 aconteceu a chegada de professores, em 2011 houve a saída de uma única professora do curso de Pedagogia à época, e, somente em 2017, a professora efetiva do curso retornou, mesmo assim, para a constituição do Núcleo era insuficiente, por esses motivos, dentre outros.

Essas informações são percebidas também, nos anos registrados em atas, que ocorrem de diferentes maneiras, atas de 2018, 2019 registra-se sobre o movimento de implantação do NDE ou mesmo discutindo ainda, o seu Regimento para a sua constituição, a criação e composição do Núcleo, observa-se pautas repetidas vezes sobre essa questão, ao olhar para resoluções macro e micro, a discussão do regimento do NDE é bem tardia, o PPC é foco nas pautas, conforme recomenda a legislação, a definição de um calendário de reuniões é recorrente, conforme destaque nos excertos:

Quadro 25 - Dá providências a implantar os NDE e os PPCs precisam ser atualizados

Atas das reuniões do NDE
<p>“[...]Às 14h30 horas do dia cinco de outubro de dois mil e dezoito, na sala da coordenação do Curso em questão deste Campus, registrou-se a presença os membros integrantes do Núcleo Docente Estruturante, a saber: profa. <b>A</b>; profa. <b>B</b>; profa. <b>C</b>; profa. <b>E</b>; após lida a pauta pela Profa. <b>A</b>, a mesma apresentou aos presentes, <b>1) a minuta do Regimento do Núcleo Docente Estruturante</b>, este foi enviado antecipadamente por email para os professores. Após leitura de alguns trechos da proposta enviada, foram alterados e adaptados alguns pontos, em concordância com os presentes, objetivando esboçar a redação final do regimento[...]<b>em segundo momento</b>, profa. <b>A</b> colocou em questão <b>a atualização do PPC</b>. Acrescentando ao debate, profa. <b>B</b> propôs a urgência em rever a menção de projetos de pesquisa e extensão no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), (<b>Ata, 2018 – Alma 6</b>).</p> <p>[...] No dia dezoito de maio de dois mil e vinte dois os membros do NDE, professora A, B, C, D, E e F se reuniram para tratar de diversas pautas. Primeiramente foi <b>discutido o planejamento das atividades do semestre; foi definida a frequência de reuniões bem como o dia mais adequado ao grupo.</b> (<b>ata, 2018, Alma 2</b>)</p> <p>[...] Pauta única: <b>apresentação da versão do projeto pedagógico do curso – PPC</b> – Resolução CEPEX nº 008/2015, realinhando com a Resolução do Conselho Estadual – CEE/nº02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada. Após a reunião será possível enviar o PPC ao Departamento de Assuntos Pedagógicos – DAP, que verificará se apresenta toda estrutura exigida. <b>O NDE buscou com as reuniões realinhar e adequar o PPC as resoluções vigentes, bem como todas as exigências legais de funcionamento</b> (<b>Ata, 2018, Alma 2</b>);</p> <p>[...] Aos seis dias do mês de julho de dois mil e vinte e um, às quinze horas, reuniu-se de forma extraordinária através de sala de reunião virtual por meio da plataforma Google Meet, o NDE do curso de Pedagogia da UESPI/ presidido pela Profa. <b>A</b> para deliberar sobre a seguinte pautas regulares: <b>1.Calendário de reuniões do NDE para 2020.2;</b> <b>2.Curricularização da extensão - proposição de realização de Fórum com a comunidade acadêmica e local, para debate e proposições de ações extensionista; elaborar calendário de atividades para a análise de documentos e construção da proposta de currículo do curso de Pedagogia</b> [...] <b>- Calendário de reuniões do NDE para 2020.2; Este NDE precisa organizar o seu calendário de reuniões para o período 2020.2, dando prosseguimento às atividades de estudo, discussão, análise e proposições de reformulação do PPC do curso de Pedagogia.</b> Proposta 1: reuniões semanais; proposta 2: reuniões quinzenais (<b>Ata, 2021, Alma 3</b>). (<b>grifos meus</b>)</p>

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados das atas 2015 a 2023 (grifos meus)

Os registros constantes nas atas revelam dinâmicas significativas para a compreensão do funcionamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE). A análise dos excertos permite observar de que modo os docentes se articulam para atender às exigências legais, produzindo o Núcleo como um espaço privilegiado de alinhamento às normativas institucionais e externas. Conforme já problematizado a partir dos sentidos do verbo *constituir*, evidencia-se um movimento contínuo de produção de existência das práticas que circulam nesse espaço, ao mesmo tempo em que os sujeitos passam a reconhecer-se como base estruturante do curso, atribuindo a si a responsabilidade pela chamada “liderança acadêmica”.

Esse movimento não se inscreve propriamente na lógica do poder disciplinar, centrada na docilização dos corpos, mas aproxima-se de um conjunto de tecnologias de poder que operam pela gestão da vida institucional, pela administração dos tempos, dos fluxos e das práticas, característicos do que Foucault denomina de biopoder e governamentalidade. A busca pela qualificação das ações do NDE, expressa nas tentativas de institucionalização do Núcleo, na organização de um calendário próprio de reuniões e na centralidade atribuída ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), evidencia a produção de uma racionalidade que atua por meio da condução das condutas e da orientação dos modos de agir dos sujeitos.

Tal dinâmica pode ser observada no seguinte excerto: “[...] O NDE buscou, com as reuniões, realinhar e adequar o PPC às resoluções vigentes, bem como a todas as exigências legais de funcionamento” (Ata, 2018, Alma 2). Nesse enunciado, não se trata apenas do cumprimento mecânico de uma norma, mas da produção de um regime de verdade no qual a conformidade legal passa a operar como critério de qualidade, legitimidade e pertencimento institucional. O tempo, nesse contexto, é permanentemente orientado para a eficiência, a adequação e a otimização dos processos, aproximando-se do que Foucault (2008) descreve como a constituição de uma governamentalidade que incide sobre populações, práticas e condutas.

O NDE, portanto, não se ajusta à figura clássica das instituições disciplinares ou de sequestro, tal como analisadas por Foucault em seus estudos sobre o poder disciplinar. Diferentemente dessas instituições, o Núcleo configura-se como um espaço de atuação e de produção de consensos, no qual o poder se exerce de forma capilar, difusa e relacional. Trata-se menos de impor normas de maneira coercitiva e mais de produzir sujeitos implicados, responsáveis e ativos na gestão de suas próprias práticas. Nesse sentido, conforme argumenta Veiga-Neto (2007), as tecnologias contemporâneas de poder operam prioritariamente pela condução das condutas, estimulando formas de autogoverno e autorregulação em consonância com racionalidades políticas mais amplas.

Assim, o NDE pode ser compreendido como um corpo coletivo, no qual se articulam saberes pedagógicos, dispositivos normativos e tecnologias de poder que não visam a docilização dos sujeitos, mas a produção de modos específicos de existência acadêmica. O que está em jogo não é a submissão passiva, mas a internalização de critérios de qualidade, eficiência e conformidade, que passam a orientar as decisões, as práticas e os modos de ser docente no interior do curso. Nessa perspectiva, o NDE opera como um elemento de governo, no qual a condução das condutas se realiza de forma produtiva, instaurando

um regime de práticas que sustenta e renova continuamente a própria institucionalidade do curso.

Contudo, o cenário atual não se reduz ao poder disciplinar. Como argumenta Foucault (2008), com o advento da biopolítica, emerge uma racionalidade governamental que administra a vida por meio de dispositivos de seguridade, regulando populações em nome da gestão de riscos. Nesse mesmo sentido, Deleuze (1992) propõe que, na passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, os mecanismos de poder se tornam difusos, modulando continuamente condutas em espaços abertos e em redes. Assim, o funcionamento dos NDEs pode ser lido não apenas como efeito de instrumentos disciplinares, mas também como expressão de uma racionalidade de seguridade e de controle, que atravessa e redefine as práticas institucionais no presente.

No andamento do trabalho, nesse conjunto de obrigações institucionais, os NDEs se constituíram dentro desse cenário, e outras manifestações enunciativas se apresentam nas demandas a serem cumpridas, apesar das dificuldades traduzidas pelas especificidades de cada campus. Há um esforço para atender essa política contemporânea da legislação, fazendo com que as coisas ocorram, mesmo diante de um “processo complexo e híbrido” (Ball *et al.*, 2021, p. 30). No entanto, isso requer outros entendimentos; não pode ser apenas um lugar de seguir a lei, de implementar, “de baixo para cima” ou “de cima para baixo”, fazendo-a funcionar de modo linear, como argumentam esses autores. Os docentes se esforçam, procurando manter o andamento das atividades, mas, sempre atentos às questões que são de responsabilidade da IES. Como exemplificado nos seguintes excertos:

#### Quadro 26 - Atendimentos aos prazos

Atas das reuniões do NDE
<p>“[...] Às 10h 22do dia dezessete de junho de dois mil e dezenove, na sala da coordenação do Curso, com a presença dos membros, A professora A (presidente do Colegiado).1) <b>Avaliação do processo de Reconhecimento do Curso</b> – Para a <b>professora B</b>, avaliando que foi muito honesta e justa, nas dimensões da infraestrutura – <b>falta de salas para professor, aumento dos espaços do Lapedi, falta de professores efetivos no curso. Temos fragilidades que precisam ser enfrentadas. É preciso manter um diálogo com a Administração Superior, verificar a possibilidade de marcar uma audiência com a Reitoria</b> [...] A Comissão nos transpareceu sem informação, com dificuldades de verificar pessoalmente a documentação – faltou elementos de uma cultura de avaliação com base nos instrumentos e rigorosidade – transpareceu falta de objetividade</p>



no processo por parte da dinâmica do conselho (Ata, 2018, Alma 6);

**[...]Sobre o Reconhecimento, explicou a professora A que é responsabilidade da UESPI acompanhar os prazos e encaminhar, no momento devido, ao Conselho Estadual a demanda de providências para o novo reconhecimento. Ao findar o prazo do último reconhecimento isto foi feito, mas o Conselho não encaminhou as providências conforme prazo estabelecido em normativa e, para evitar lacunas, atendeu pedido do DAP/UESPI e prorrogou o reconhecimento, mas com prazo curto, salvo engano, até agosto de 2021. Propõe que, com base nesses prazos o DAP seja provocado a solicitar novo procedimento junto ao Conselho e, diante das intercorrências da Pandemia, que solicite prorrogação para não prejudicar os estudantes [...]****Ressalta a existência de registros de reunião do NDE realizada em novembro de 2019, com encaminhamentos para iniciarmos o processo de avaliação do Curso e que os instrumentais chegaram a ser apresentados e aprovados no Colegiado, no entanto, não foi possível aplicar antes das férias e ao retomar em 2020, logo veio a suspensão das atividades presenciais; mas que, além disso, tem sido comum o atropelamento dos planos do Núcleo, com recorrentes demandas externas verticalizadas. Concorda que haja uma periodicidade de reuniões do NDE e que a avaliação do curso deve ser um processo contínuo e uma das atribuições centrais do NDE [...]** (Ata, 2021, Alma 2).

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados das atas 2015 a 2023 (grifos meus)

As questões apresentadas nas Atas destacam a necessidade de atenção aos prazos e à discussão das responsabilidades de cada segmento envolvido nas atividades. Como mencionado, “[...], *mas que, além disso, tem sido comum o atropelamento dos planos do Núcleo, com recorrentes demandas externas verticalizadas. Concorda que haja uma periodicidade de reuniões do NDE e que a avaliação do curso deve ser um processo contínuo e uma das atribuições centrais do NDE*” essa perspectiva está alinhada com a legislação, conforme o art. 1º da CONAES, que determina como uma das atribuições do NDE “[...] contínua atualização do projeto pedagógico do curso”. Outro ponto relevante é a identificação de fragilidades que precisam ser enfrentadas, como a necessidade de manter um diálogo mais efetivo com a Administração Superior, inclusive com a possibilidade de agendar uma audiência com a Reitoria. Essas dinâmicas revelam como os professores se posicionam e são convocados a assumir responsabilidades, influenciando as práticas institucionais e reforçando determinados modos de ação. Tal processo ilustra “como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos” (Foucault, 1987, p. 8). Essas regras, ao instituir um estatuto de verdade,

condicionam o exercício das funções docentes sob os efeitos do poder. Nesse contexto, Foucault chamou de “efeitos regulamentados de poder”, para este autor,

[...] Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1987, p.10).

Pelos discursos de verdades, o contexto das IES, pode funcionar como um modo de produção e circulação de verdades, nesse espaço institucional, “é objeto de debate político e de confronto social”, mas de lutas, que permite pensar o lugar do NDE como outras possibilidades de constituição, questão que trarei nos próximos capítulos.

## 6.2 Condições estruturais dos *campi*

Distância dos *campi*; trocas, afastamentos, cedências, greves, dificuldades de consolidação de um corpo docente e de um sentido de pertencimento Outro aspecto ligado ao processo de constituição do NDE, percebido nas pautas, foram as condições estruturais dos *campi*, expressas pela distância em relação à sede, pela rotatividade de docentes decorrente de trocas, afastamentos, cedências e greves, bem como pelas dificuldades de consolidação de um corpo docente estável e de fortalecimento do sentido de pertencimento institucional, configuram fatores determinantes para a atuação dos NDEs. Tais condições, inscritas no espaço normativo de constituição dos Núcleo, mobilizam e organizam práticas em contextos distintos, produzindo efeitos permanentes sobre sua dinâmica de funcionamento.

Entre os seis *campi* investigados, alguns estão localizados a até 522 km de Teresina, onde se concentram o campus-sede e a administração superior. Essa distância implica limitações de ordem estrutural, física e econômica, afetando diretamente o trabalho de gestão dos NDEs. Quanto maior o afastamento da capital, maiores são as dificuldades de fixação de docentes, sendo recorrente os pedidos de remoção para unidades mais próximas, motivados também por questões de saúde ou outras questões de ordem pessoal e ou, administrativa.

As condições estruturais nos *campi* mais antigos tendem a crescer em seus problemas específicos. Uma delas é o quadro incompleto de professores efetivos do curso, dificultando a

criação e constituição dos NDEs<sup>29</sup>, para além da legislação prevista, ainda que a IES tenha realizado concurso para sanar dificuldades dessa ordem, a falta de professores em muitos *campi*.

Esses elementos parecem levar os professores a extrair de seu tempo e de suas práticas (Foucault, 1987) “forças úteis” para conduzir o processo de organização e constituição do Núcleo. Nesse movimento ritualizado, os Núcleo intensificam suas atividades, em um tempo marcado por múltiplas demandas. O quadro 27 a seguir evidencia excertos que ilustram tais aspectos, destacando a distância entre os *campi*, as trocas, os afastamentos, as cedências e as dificuldades de consolidação de um corpo docente, bem como de construção de um sentido de pertencimento.

Quadro 27 - A distância dos campi: trocas, afastamentos, cedências, dificuldades de consolidação de um corpo docente e de um sentido de pertencimento

---

<sup>29</sup> Ao consultar os PPCs atualizados em 2023 e 2024, nos seis *campi*, verifiquei a relação completa dos membros dos NDEs. Contudo, ao término da pesquisa, em razão das eleições para coordenador de curso realizadas em 2024, ocorreram mudanças que implicaram a substituição da presidência do NDE, bem como afastamentos e remoções de docentes, alterando sua composição. Desse modo, a formação desses núcleos não é estática, podendo ser modificada ao longo do processo, o que reforça o caráter contemporâneo das informações analisadas.

### Atas de reuniões do NDE

#### Ata 2018, Alma 4

“[...] Vinte e dois de março de dois mil de dezoito, na sala das coordenações do Campus Professor **X**, deu-se início a reunião deste NDE presidida pela professora **A**, que passou à leitura da primeira **pauta**: a apreciação do Processo de Homologação do Estágio Probatório dos professores; segunda pauta, qual seja, a apresentação do Projeto de Pesquisa; **o pedido para afastamento de um ano para cursar o Mestrado**; implantação do Núcleo de Apoio Psicoeducativo – NAP; apresentado a proposta da I Mostra de Pesquisa Científica do Curso de Pedagogia; apresentado o projeto para o Projeto Curso de Aperfeiçoamento em ABA e Altas Habilidades

#### Ata, 2019, Alma 6

Às dezessete horas do dia cinco de abril de dois mil e dezenove o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, campus de **X** se reuniu na sala da coordenação do Curso para deliberar sobre a seguinte pauta: 1. Apresentação da professora **A**, como coordenadora do curso, a partir dessa data; 2. **Avaliação da Greve Docente** e calendário de atividades do curso e Campus; 3. Deliberar sobre a situação do processo de **Remoção** do professor 4. Janelas de Horários para o semestre letivo 2019.2; 5. Representação no Conselho do Campus; e 6. Definição do espaço para funcionamento do LAPEDI. Estiveram presentes na reunião: professora **B**, **C**, **D**, **E** e **F**, **G** e as representantes discentes. A professora **A** iniciou a reunião com a apresentação da professora **B**, **bem como apresentou os principais desafios que atravessa o curso de pedagogia, tais como, a falta de professores para o quadro efetivo, falta de estrutura – espaço físico para o funcionamento dos projetos – laboratório, falta de sala de professor, entre outros.** A professora **D**, reforçou a exposição da situação do curso de Pedagogia, **abordando os caminhos institucionais definidos ao longo dos últimos anos, e que tivemos poucas conquistas [...]** Em relação ao processo de remoção do **professor D**, a professora **A** informou o percurso dado ao pedido do docente, foi negado pelo CONAPLAN que também solicitou a suspensão da portaria vigente de remoção temporária que expirará em junho de 2019. **Mediante a esse processo constata-se a falta de compromisso da Administração Superior com as solicitações feitas do curso, em relação a reposição do quadro docente efetivo.**

(Ata, 2021 – Alma 5)

“[...] Ao nono dia do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, das quinze às quinze horas e trinta minutos da tarde [...] na sequência, a professora, argumentou que a SEDUC **solicita o encaminhamento do pedido de sua cedência para Teresina** sem o que não pode aceitar retorno às suas atividades docentes a partir de fevereiro de 2022. As professoras **B** foram favoráveis ao referido pedido. Entretanto, a coordenação do curso contra argumenta **a dificuldade de ceder a referida professora em decorrência da incoerência em solicitar professores para ocupar sua vaga** e, ademais, **a cedência coloca em descoberto disciplinas a serem ministradas neste e nos próximos semestres, uma vez que somos apenas quatro professoras no campus e duas já cedidas para outros campi;**

(Ata, 2022, Alma 5)

“[...] o décimo segundo dia do mês de abril do ano de dois mil e vinte e dois, às dezessete horas da tarde, ocorreu pelo endereço <https://meet.google.com/ikb-ruay-vqf>, a quinta reunião do Colegiado e Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Fundação Universidade Estadual do Piauí do ano corrente, sob a presidência da professora **A**, da qual também participaram professoras **B**, **C**, e **D**. A reunião teve **como pauta**: ações docentes em 2021; aula inaugural do semestre letivo; horários das disciplinas curso; **pedido de afastamento** da profª **E** para conclusão dos seus estudos de mestrado;

(Ata 2023 – Alma 1)

Pautas: “[...]Encargos docentes; -Temas para concurso; orientações 2022.1(TCC); **indicação de novo coordenador; -Composição do NDE – Com a saída da professora A do NDE,** foi indicada e aprovada a nova composição do NDE

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados das atas 2015 a 2023 (grifos meus).

O coordenador do curso, presidente do NDE, procura articular-se com os docentes e administração superior, uma dinâmica de trabalho que requer continuidade, enfrentamento de greves, como aparece nos registros, avaliação permanente de modo a garantir o funcionamento e desenvolvimento do PPC, como um modo de manter a qualidade do trabalho de gestão, questão que a própria CONAES (2010) enfatiza, “[...] todo curso que tem qualidade possui (ainda que informalmente) um grupo de professores que, poder-se-ia dizer, **é a alma do curso**,[...] trata-se de um núcleo docente estruturante (grifo meu). Nesse entendimento, apresento dois pontos que merecem destaques, o sentido de ser a alma do curso e manter a qualidade no trabalho de gestão desse Núcleo.

Considerando que o termo apresentado pela legislação “ser a alma do curso”, sob uma perspectiva foucaultiana, que aborda o poder sobre o corpo, recorro às ideias expostas na obra “Vigiar e Punir” (Foucault, 1987). Nela, Foucault analisa a formação dos mecanismos de poder-saber por meio das práticas punitivas. O autor critica o corpo punido, o suplício como técnica de sofrimento e o disciplinamento do corpo, que, embora submetido a punições, passa por transformações. Foucault destaca que, se antes o castigo atingia principalmente o corpo, agora ele afeta mais a alma, como afirma: "que o castigo, se assim posso expressar, fere mais a alma do que o corpo" (Foucault, 1987, p. 18). Essa reflexão ajuda a compreender a relação entre corpo e alma, permitindo analisar as práticas realizadas pelos NDEs dentro desse contexto.

No trecho: “A alma é um elemento central produzido diretamente pelo exercício do saber/poder sobre o corpo” (Silveira e Furlan, 2003, p.176), é a partir dessa perspectiva que analiso a abordagem de Foucault sobre o corpo, explorando sua genealogia histórica relacionada ao sofrimento, à solidão e à condição de corpo condenado. Ele destaca a relação entre o binômio corpo-alma e o saber-poder, conceito que denominou como tecnologia do poder. Essa genealogia é desenvolvida por meio de agenciamentos discursivos historicamente constituídos, conforme explicam Silveira e Furlan (2003, p.176).

Em outras palavras, busca dissecar o alcance de tais discursos sobre os corpos dos indivíduos, tomados enquanto mecanismos gerais de dominação, de controle, submissão, docilidade, utilidade e normalização de condutas, dispersos anonimamente em toda a rede social, almejando acentuar, assim, o

vínculo existente entre o binômio corpo/alma e a díade saber/poder. (Silveira e Furlan, 2003, p.176).

Para compreender o conceito de alma nesta análise, é essencial destacar que Foucault afasta a ideia de uma alma metafísica ou divina. Em sua perspectiva, a alma é produzida pelo exercício do poder e do saber sobre o corpo. Ao contrário de Platão, que via o corpo como uma "prisão da alma", Foucault inverte essa relação, entendendo a alma como um efeito e um instrumento da anatomia política da Modernidade, ou seja, como uma "prisão do corpo".

Foucault descreve o funcionamento do estatuto da alma moderna da seguinte forma:

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos[...] Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder[...] Mas não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. O homem de que nos falamos e que nos convidamos a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma "alma" o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo. (Foucault, 1987, p. 28-29).

Assim, Foucault buscou apresentar uma estrutura, uma narrativa sobre a tecnologia do poder exercida sobre o corpo e a chamada tecnologia da "alma". Compreendo, assim, que a realidade da alma é uma construção sociocultural e histórica, desenvolvida por meio de discursos e saberes que só adquirem significado quando materializados no corpo, nas instituições e nas práticas sociais, (Silveira e Furlan, 2003, p.177). Isso me permitiu compreender que o NDE, enquanto instância responsável pela produção e materialização dos discursos que circulam, atua como um "mecanismo de acesso ao corpo" (Silveira e Furlan, 2003). Trata-se de um instrumento que se insere em uma rede social de poder-saber, numa relação de submissão<sup>30</sup>, mas também de resistência.

A alma do curso se expressa por meio daquilo que constitui seu corpo, ou seja, o próprio curso. Ao considerarmos a inseparabilidade entre alma e corpo, é fundamental reconhecer que o NDE faz parte integrante do curso de Pedagogia ao qual pertence. Dessa forma, a alma (NDE) deve estar vinculada ao corpo (curso de Pedagogia) de modo que

---

<sup>30</sup> Importante dizer que a submissão tomada pelos NDE, está para o sentido de sujeição, cumprimento, de obediência do que está previsto na legislação, ainda que haja momentos de contestação, de resistência.

formem uma unidade, ainda que composta por essas duas dimensões: corpo e alma. Assim, podemos entender a alma como uma dimensão qualitativa do corpo, pois lhe é inerente.

Quanto à questão da qualidade, cabe destacar alguns aspectos. A qualidade é um conceito amplamente reconhecido como relevante, pois deveria representar "o melhor que pode ser alcançado em determinado momento". No entanto, trata-se de um termo que é objeto de disputa entre diferentes perspectivas teóricas.

Nesse entendimento Sousa (2017) afirma que para Dourado e Oliveira (2009, p. 203), “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Esta mesma autora, apresenta outra consideração e destaca o conceito de qualidade no campo da educação, validado por Rios (2010)

[...] o conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge de uma realidade específica e de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico. Rios (2010, p. 64).

É importante compreender a questão da qualidade exigida das universidades, que se tornou um tema central no ambiente acadêmico e orienta as práticas institucionais. Sem dúvida, trata-se de um debate necessário e um desafio relevante para os diversos atores sociais, entre tantas demandas atuais. É fundamental contextualizar essa discussão na sociedade contemporânea, considerando a influência da racionalidade neoliberal, que direciona concepções e práticas de gestão nas instituições de formação de professores.

Conforme destaca Fabris (2015), em um texto que aborda a avaliação como estratégia de qualificação da formação docente e mostra dois sentidos para a qualidade: a qualidade como performatividade e a qualidade como artesanania. Para esta autora, a avaliação e qualidade passou a exercer predominância na agenda educacional e que a avaliação e qualidade tornou-se um “delírio avaliativo”, expressão cunhada por Veiga-Neto (2012, p.6). A autora reconhece a produtividade desses processos, mas ressalta que a avaliação não pode ser considerada um selo de qualidade dos produtos oferecidos, pois nem toda avaliação é capaz de atestar a qualidade, funcionalidade e utilidade do produto, especialmente no contexto das políticas neoliberais empresariais (*Ibid*, p. 423).

O argumento central aqui é a concepção de qualidade como artesanania ou produtividade como performatividade desenvolvida pela autora. Ao analisar as políticas

educacionais produzidas sob a racionalidade neoliberal, o conceito acionado é o de produtividade, marcado pela performatividade. Ao demonstrar que os NDEs incorporam práticas influenciadas por essa racionalidade, torna-se necessário pensar em um conceito de qualidade que assuma outras dinâmicas, como o da artesanaria, proposto por Sennett (2009).

Trata-se da qualidade como "algo bem feito", realizado com prazer, competência e habilidade, tal como os artesãos desenvolvem em seu trabalho. Esse conceito é fundamental para que os NDEs assumam sua posição e função como "alma do curso" e guardiões da qualidade. É essa perspectiva, baseada no trabalho bem executado, que conferirá ao curso sua dimensão qualitativa.

Na revisão da literatura, Matias (2020) problematizou a constituição dos NDEs a partir do contexto normativo, identificando a presença das políticas neoliberais de avaliações performativas, com interesses regulatórios. Gomes (2017) e Trevisan (2018), por sua vez, pesquisaram o curso de Pedagogia, direcionando o olhar para a importância da constituição e atuação do NDE, no sentido de promover a qualidade e a gestão dos cursos de licenciatura.

Nesse contexto, as práticas são condutoras dos efeitos do poder, por meio de discursos que definem os modos de ser e conduzir o ritual das reuniões, organizando as pautas. Em diferentes intensidades, o Núcleo cumpre o que lhe é proposto, colocando-o em prática como uma norma geral. Pode-se afirmar que o desempenho está relacionado ao comprometimento e à disposição para resolver questões.

Como estabelecer um NDE em condições adversas? Alguns desafios incluem lidar com pedidos de remoção, afastamentos para estudos, manter a composição do Núcleo renovada em menos de três anos, conforme a legislação, além de abordar pautas que não são de competência do NDE, como orientação de TCC, indicação de coordenador de curso, participação em mostras científicas, aula inaugural, definição de horários das disciplinas, entre outros. Esses aspectos são essenciais para garantir a qualidade do acompanhamento e do desenvolvimento do curso, elevando o trabalho do NDE a uma performatividade, entendida como:

[...] A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação (Ball, 2002, p.4).



Como uma cultura de controle, de vigilância, os membros dos NDEs respondem por questões de cunho burocrático, assumindo no contexto regulador pontos de luta. O desempenho dos docentes sofre instabilidade em seu foco, dando ênfase a situações de produtividade e realização das tarefas, ainda que outro grupo possa realizá-las, como é o caso do Colegiado do Curso. Essa questão abordo na próxima seção.

Analisar essa complexa engrenagem e apontar para os efeitos do poder-saber. Essa questão se relaciona com o que Foucault (1987, p. 25-26) afirma ser um investimento político no corpo, sua utilização econômica, sua constituição como força de trabalho presa a um sistema de sujeição. Assim, "[...] o corpo só se torna útil se ao mesmo tempo produtivo e submisso". A esse respeito, Foucault chama de tecnologia do corpo, um "saber" sobre o corpo, mas que raramente é "formulado em discursos contínuos e sistemáticos". São as microfísicas do poder, nos seus jogos, nas suas estratégias, seus efeitos, que põem em funcionamento a materialidade, as técnicas e táticas que estão em movimento, sempre em atividade. "[...] esse poder se exerce mais que se possui" (*Ibid*, p. 26). Portanto, esse filósofo argumenta que nessa relação o poder produz saber, que está diretamente implicado nos processos e nas lutas que os atravessam, que os constituem, determinando as formas e os campos possíveis do conhecimento (p. 27).

Entendendo que o trabalho do Núcleo faz circular nas suas práticas a constituição desses discursos, produzindo outras possibilidades de manifestação, como parte do que realiza. Cabe destacar que, nas pesquisas de Filho (2014) e Matias (2020), seus estudos apontaram o NDE como um importante instrumento de gestão pedagógica no ensino superior, permitindo ao Núcleo um trabalho de inovação e qualidade dos cursos de graduação. Nessa perspectiva, apresento outra questão observada nas enunciações das atas, a partir das decisões tomadas pelo Núcleo, o modo como operar na constituição do curso, nesse espaço institucional, como decompõem e recompõem as práticas de gestão do curso, no sentido de exercer a liderança acadêmica. Isso permite enxergar nesses sujeitos modos de pensar, de ser e agir, um *ethos* que os constitui e os conduz, "como marca de pertencimento e como tarefa" (Castro, 2009, p. 154).

Este espaço constitucional apresenta marcas e sinais que emergem de um campo de significados e coloca em relevância a constituição deste Núcleo, mesmo que eles sejam capturados por determinadas verdades, sob a égide de um disciplinamento que articula e propõe um certo ordenamento. Os docentes abordam situações mais práticas de constituição e atuação. É possível destacar a possibilidade de criação de um *ethos* guardião, como uma forma de cuidar, preservar e se organizar, tema que será detalhado na próxima seção.

### 6.3 Funcionamento dos NDEs dos cursos de Pedagogia: ausência de um *ethos*.

O processo de constituição do NDE (Núcleo responsável por acompanhar o desenvolvimento dos cursos de graduação) revela, por meio dos excertos analisados, a necessidade de aperfeiçoamento/aprimorar a organização das atividades desempenhadas por esses núcleos. Do contrário, há o risco de que atuem apenas para cumprir exigências legais, já que, diante das diversas demandas, dispõem de pouco tempo para se dedicar efetivamente ao curso. A professora manifesta preocupação com essa situação, ainda que reconheça que o período de suspensão das atividades presenciais marcado pela pandemia de Covid-19, conforme mencionado no texto tenha dificultado o desenvolvimento das ações planejadas pelo Núcleo. No quadro abaixo, apresento os excertos que abordam as condições de funcionamento dessas atividades.

Quadro 28 - Condições de funcionamento dos NDEs dos cursos de Pedagogia: tempo para organização, repetição das atividades, demandas externas e planejamento mais objetivo

Atas das reuniões do NDE
<p><b>Ata, 2021, Alma 2</b></p> <p>“[...]Ressalta a existência de <b>registros de reunião do NDE</b> realizada em novembro de 2019, com <b>encaminhamentos para iniciarmos o processo de avaliação do Curso</b> e que os instrumentais chegaram a ser apresentados e aprovados no Colegiado, no entanto, <b>não foi possível aplicar antes das férias e ao retomar em 2020, logo veio a suspensão das atividades presenciais</b>; mas que, além disso, <b>tem sido comum o atropelamento dos planos do Núcleo, com recorrentes demandas externas verticalizadas</b>. Concorda que haja uma periodicidade de reuniões do NDE e que a avaliação do curso deve ser um processo contínuo e uma das atribuições centrais do NDE. A professora A fala sobre a <b>impressão que de vez em quando nos perdemos no caminho de nossas atividades e encaminhamentos e nos colocamos em constantes retomadas</b>, aparentemente, a partir dos mesmos pontos. Destaca <b>que não temos hábito de guardar os dados para assegurar as continuidades</b> aos processos fazendo uso do acúmulo que já foi construído, discutido e que esse cenário pede que nos organizemos melhor e socializemos as informações com o conjunto dos(as) professores(as) do Curso. <b>Propõe a elaboração de um plano de trabalho que nos permita ter resultados em sintonia com objetivos e prazos [...]</b>.</p> <p><b>Ata, 2020 -alma 3</b></p> <p>[...]Aos vinte e nove dias do mês de setembro de dois mil e vinte, às dezesseis horas, reuniu-se de forma extraordinária através de sala de reunião virtual por meio da plataforma Google</p>

Meet, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da UESPI, presidido pelo Prof. Dr. A, para deliberar sobre a(s) **seguinte(s) pauta(s)**: Curricularização da extensão e reformulação do PPC do curso de Pedagogia[...]O presidente declara aberta a sessão extraordinária cumprimentando os presentes e, em seguida, foram proferidos **os seguintes informes**: o NDE do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia aguarda, paralelamente aos trabalhos sendo realizados, o **agendamento de nova data para a reunião do grupo de trabalho formado pelos demais NDEs dos cursos de pedagogia da UESPI**, , destacou a **necessidade de reorganizar a carga horária das disciplinas de acordo com os grupos da Resolução do CNE/CP nº 02/2019**, e para as diretrizes estabelecidas na Resolução do CNE/CP nº 07/2018; na sequência, **lembrou que os PPCs de cada curso são independentes, mas os currículos, apesar de poderem ser diferentes, é mais interessante que sejam comuns a todos os campus e, ainda, que é necessário o NDE se posicionar quanto a manter ou não as AACCs**. Na sequência, a profa. Dra. B **ênfatizou a importância de criar uma identidade para o Curso de Pedagogia e da importância do comprometimento de todos os docentes nesse processo**". (grifos meus).

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados das atas 2015 a 2023 (grifos meus).

Nos excertos destacados, analiso que os professores demonstram preocupação em manter uma rotina organizada e sistematizada eles reconhecem que é importante momentos dedicados à socialização, avaliação e continuidade das atividades realizadas, o que favorece o desenvolvimento do Núcleo. Como destacam: “[...]tem sido comum o atropelamento dos planos do Núcleo, com recorrentes demandas externas verticalizadas [...]concorda que haja uma periodicidade de reuniões do NDE e que a avaliação do curso deve ser um processo contínuo e uma das atribuições centrais do NDE [...] impressão que de vez em quando nos perdemos no caminho de nossas atividades e encaminhamentos e nos colocamos em constantes retomadas, aparentemente, a partir dos mesmos pontos (Alma,2).

Nesse contexto de construção, outro grupo de docentes (NDE) também aponta a necessidade de criar uma identidade para o curso, embora estejam envolvidos com diversas demandas, o que acaba limitando o tempo necessário para consolidar as concepções que definem e qualificam o curso. Vejo que eles manifestam certa insatisfação com a situação atual. Conforme registrado: “[...] Em seguida, a profa. Dra. B destacou a importância de estabelecer uma identidade para o Curso de Pedagogia e do comprometimento de todos os docentes nesse processo” (Ata, 2020 - Alma 3).

Os registros analisados indicam que os professores do NDE constroem espaços de reflexão sobre suas práticas e sobre a própria configuração formativa do Núcleo, orientando-

se por ações de qualificação acadêmica. Essa dinâmica pode ser compreendida à luz do conceito de artesanaria, tal como elaborado por Richard Sennett em *O Artífice* (2009), para quem o trabalho de qualidade não se reduz à eficiência técnica, mas se constitui como uma disposição ética e política orientada pelo compromisso com o “fazer bem feito”.

Sennett sustenta que a artesanaria articula dois eixos indissociáveis: a motivação intrínseca para a excelência e a capacidade de realizá-la concretamente (Sennett, 2009). Mesmo atravessada por exigências normativas, intensificação do trabalho e pressões institucionais, a atuação dos docentes do NDE revela traços dessa racionalidade artesanal, na medida em que insiste na construção cuidadosa do currículo e na problematização permanente dos processos formativos.

Ao afirmar que a inclinação para a qualidade é socialmente construída, Sennett (2009, p. 269) desloca a excelência do campo do dom individual para o âmbito das condições coletivas de produção. Essa perspectiva permite compreender o NDE como um espaço de aprendizagem do ofício docente, no qual o saber-fazer é continuamente lapidado na experiência compartilhada.

Nessa chave, a atuação do NDE pode ser lida como uma forma de artesanaria pedagógica: um trabalho lento, reflexivo e minucioso, que resiste à lógica produtivista e afirma a formação como processo, e não como produto. Assim, o NDE deixa de figurar apenas como instância normativa e passa a ser compreendido como território ético-formativo, no qual o princípio do “fazer bem feito” organiza as práticas e os sentidos do trabalho docente.

Na prática, os professores ressaltam a importância de organizar os dados, elaborar um plano de trabalho e envolver todos os participantes. Essas medidas criam condições específicas nesse processo social contínuo, permitindo fundamentar as práticas pedagógicas em ações concretas e considerar como agentes ativos nessa construção permanente. Isso me faz refletir sobre como tais estratégias podem se tornar ferramentas eficazes, embora essa abordagem não tenha sido destaque de forma consistente em todos os *campi*, como registrado nas Atas. Na explicação de Sennett na busca pelo trabalho bem feito, “em certa medida [...] as rotinas do trabalho artesanal fazem com que o indivíduo saia de si mesmo” (Sennett, 2009, p. 283), procurando outros modos de ser, de fazer e realizar práticas que as ajudem no enfrentamento das dificuldades presentes e a vivenciarem experiências concretas que produzam resultados desde as mais simples, anotar o que discutem em reuniões a encontrarem o ritmo adequado, o caminho para decisões coletivas efetivas. Ressignificando a imagem de si, do grupo.

Como nesse registro feito: “[...] a impressão que de vez em quando nos perdemos no caminho de nossas atividades e encaminhamentos e nos colocamos em constantes retomadas, aparentemente, a partir dos mesmos pontos”, percebe-se que o relato reflete a imagem que têm de si mesmos. Há um desejo de criar a identidade do curso por meio das principais características do grupo e de sua atuação na prática, como forma de valorizar o trabalho realizado.

Nesse momento, percebe-se que o Núcleo considera possível aprimorar a gestão do curso. Isso sugere que a discussão sobre as práticas pedagógicas deve integrar os resultados envolvidos, buscando aprimoramento e superando as limitações de suas funções no desenvolvimento do trabalho educacional, mesmo diante das normas e regulamentações legais aplicáveis. Isso aponta para a possibilidade de criação de um *ethos para cada NDE*, aquele lugar de pertencimento, sendo possível entendê-los como um *ethos guardião da qualidade do curso de Pedagogia*. Nesse sentido, é pertinente pensar na constituição das propostas curriculares de cada PPC dos cursos de Pedagogia, considerando suas histórias, os costumes de cada lugar, contribuindo para o aprimoramento e organização desse território educativo. Esse processo é chamado pelos gregos de *ethos* “[...] um modo de ser do sujeito que se traduz em seus trajes, seu aspecto, sua maneira de caminhar [...]” (Castro, 2009, p. 154). Segundo Dal’Igna e Fabris (2015), esclarecem que o processo de cuidar de si e do outro possibilita a produção de si na relação com o outro, o que caracteriza uma atitude, um *ethos*. As autoras afirmam que a palavra grega *ethos* é polissêmica e etimologicamente “[...] podendo significar um conjunto de hábitos – *ethos*-hábito – e de valores, ideias ou implicações, características de uma determinada cultura – *ethos*-costume” (p. 81).

Uma questão semelhante ao que percebi nas minhas análises, que aponta para a necessidade da constituição de um *ethos*, enquanto uma cultura, pode ser identificada na pesquisa de Gomes (2017), que destacou algumas problematizações, “[...] nas reuniões, foram encontradas fragilidades nos processos de debate, pois as Atas não contavam com registros mais detalhados e cuidadosos sobre os assuntos discutidos. Isso impossibilitou a pesquisadora de analisar com mais profundidade os debates ocorridos. O que também identifiquei em muitas Atas analisadas por mim. Para a autora, a má qualidade dos registros nas Atas dificulta a *historicidade* dos caminhos percorridos pela gestão no desenvolvimento do curso, uma vez que se entende que as Atas *representam um documento que traz informações sobre a história do curso*, oferecendo dados importantes para futuros coordenadores na adoção de princípios, metodologias que impactam na melhoria da qualidade

do curso, (grifos meus). Nesse sentido, as atas representam um potente registro, uma fonte histórica, ou mesmo “uma rica fonte documental” (Esquinsani, 2007, p.104).

Esquinsani (2007), em seu artigo intitulado: *As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso*, considera que as atas, entendida como um potente documento de valor jurídico “[...] as Atas têm a necessidade de consubstanciarem-se enquanto um fiel registro do que ocorreu na reunião (deliberações, decisões, discussões), (p.104). Acrescenta a mesma autora ao citar Nora (1993), que a “ata é entendida como um lugar de memória”. Essa mesma questão analisada pela autora identifiquei nas Atas por mim analisadas. Eram Atas, com registros das pautas, mas poucas decisões explicadas e não retomadas na sequência das demais reuniões.

Essa abordagem apresentada sobre a importância das Atas, a autora ajuda a pensar sobre a avaliação que as professoras fazem da própria rotina das reuniões, de não terem “o hábito de guardar os dados para assegurar as continuidades dos processos”, nessa perspectiva esse é momento considerado rico para que o Núcleo trabalhe e discuta sobre si mesmo, dos processos que os constituem, da necessidade de criação de uma identidade e o desenvolvimento dessa análise, supõe a superação de uma prática distante do que elas fazem, pensando com Castro (2009), pode-se considerar uma crítica prática, uma crítica kantiana que se preocupa com os limites do conhecimento, de não adotar uma estrutura universal de todo o conhecimento, mas, nesse caso, destaca que é um tipo de crítica que:

[...] ocupa-se dos discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos enquanto acontecimentos históricos [...] é uma crítica genealógica em sua finalidade: não se trata de deduzir, do que somos, o que nos é impossível fazer ou conhecer, mas de deduzir, da contingência histórica que nos fez ser o que somos, a possibilidade de não ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos (Castro, 2009, p. 154).

Para tal tarefa, esse autor nos convida a fazer um trabalho de "nós sobre nós mesmos", visto sermos seres livres e capazes de superação, sendo possível a criação de diferentes estratégias. Assim, no meu entendimento, no âmbito da filosofia da educação, um argumento que pode orientar aqueles que lidam com a prática educacional é desenvolver uma estética da existência no modo de constituição entre seus pares, sendo um modo de vida, como nos convida a pensar Hermann (2008, p. 15): "uma educação ético-estética <sup>31</sup>se constitui

---

<sup>31</sup> Ver na íntegra o texto - Ética: a aprendizagem da arte de viver\* Nadja Hermann mailto:Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

pelo reconhecimento da tensão entre o eu singular e o nós (*ethos* comum)". Desse modo, entendendo que desenvolver a dimensão ético-estética na formação de professores, em suas docências e práticas docentes, permite constituir um NDE que é guardião desse *ethos* de pertencimento, ético-estético, da sua atuação, também será do PCC de seu curso de Pedagogia. Um chamado para avaliar a situação e ter a capacidade, a racionalidade para decidir sobre as práticas cotidianas que envolvem o Núcleo, permitindo a constituição de um *ethos* guardião.

A próxima seção, para concluir esse capítulo intitulado: O NDE e sua constituição: um espaço para uma adequação legal dos cursos de Pedagogia? discuto o foco do trabalho do NDE, mostrando que nesses NDEs analisados, as funções do NDE não estão claras para muitos destes núcleos, pois encontrei sobreposições entre funções do colegiado do curso e do NDE. Há uma condição de possibilidades de poder, "[...] o que permite tornar seu exercício inteligível até em seus efeitos mais "periféricos" (Foucault, 1988, p.89). Visto que "[...] o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares". Acrescenta a esse pensamento Rabinow e Rose (2006, p.28)" O poder, afirma Foucault, está agora situado e exercido ao nível da vida.

#### 6.4 NDE e Colegiado: quando as funções se confundem

Nesta seção analiso as funções do NDE e mostro como os Núcleo pesquisados se constituem com sobreposições dessas funções. Há uma duplicidade de funções realizadas tantos pelo colegiado como pelo NDE. A legislação vigente, como apresento abaixo, afirma que ambos, colegiado e NDE, não podem se confundir: Enquanto o colegiado do curso, tende a desenvolver atividades consideradas mais administrativa, o NDE deve ser, segundo o Parecer/CONAES (2010), "um elemento de diferenciação quanto ao comprometimento da instituição com o bom padrão acadêmico".

Nesse ponto, alguns aspectos merecem maiores detalhes para compreensão. Começamos pela legislação, o que diz o Parecer CONAES nº4 de 2010 sobre o campo de constituição e atuação dos NDEs e o que é feito pelo Colegiado do curso em atendimentos ao Regimento Geral da UESPI:

O Parecer Conaes/2010, ajuda a pensar acerca dessa diferenciação

[...]Já há, na quase totalidade dos cursos superiores, **um órgão colegiado que se ocupa das questões do curso**, inclusive do PPC, **coordenado pelo Coordenador do Curso**. É o que se **convencionou chamar de Colegiado de Curso**, ainda que receba nomes diversos em diferentes instituições. No entanto, **o Colegiado de**

**Curso tende a ter um papel administrativo** muito forte, **resolvendo questões** que vão desde a definição das **necessidades de professores para atenderem disciplinas** até a simples **emissão de atestados**, passando pela administração ou **acompanhamento do processo de matrícula**. Tais **funções são necessárias**, mas, sem dúvida, normalmente se **sobrepõem à necessária reflexão sobre a qualidade acadêmica do curso** (Conaes nº4, 2010, grifo meu).

Esclarece ainda que:

Sendo assim, **ainda que muitas vezes o coordenador do curso seja um professor que ajuda a dar identidade ao curso**, outras tantas vezes o coordenador é um professor que exerce a importante função de **fazer os fluxos não serem interrompidos**, ainda que não seja um dos líderes acadêmicos no sentido colocado acima. E nisso não há demérito algum. Este raciocínio nos leva a entender que **o trabalho do Colegiado de Curso** (assim como da sua coordenação) **não pode ser confundido com o papel de um núcleo docente estruturante**. Ambos podem ser exercidos pelas mesmas pessoas, mas normalmente não o são, e isso até enriquece o processo. Assim, esta CONAES entende que **o NDE é um bom indicador da qualidade de um curso de graduação** e um elemento de diferenciação quanto ao comprometimento da instituição com o bom padrão acadêmico (Conaes nº4, 2010, grifo meu).

Quanto Resolução nº 01 de 17 de junho de 2010, que normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências, consta o seguinte:

Art. 2º. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras:

- I - **Contribuir para a consolidação** do perfil profissional do egresso do curso;
- II - **Zelar pela integração curricular** interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- III - **Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão**, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- IV - **Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais** para os Cursos de Graduação (Conaes nº 01, 2010).

Pelos documentos em exposição, é possível entender a dinâmica da proposta institucional, seja em função do trabalho do colegiado ou do NDE. No que tange a função de cada um, são práticas importantes e necessárias para o desenvolvimento e acompanhamento do curso. Nesse cenário, as expressões contidas, relacionadas ao colegiado: *“ainda que muitas vezes o coordenador do curso seja um professor que ajuda a dar identidade ao curso, outras tantas vezes o coordenador é um professor que exerce a importante função de fazer os fluxos não serem interrompidos, e o NDE representa [...] o NDE é um bom indicador da qualidade de um curso de graduação e um elemento de diferenciação quanto ao comprometimento da instituição com o bom padrão acadêmico*. Quando olhamos para o texto legal que trata das atribuições do NDE, as palavras contribuir e zelar somam as expectativas de constituição e



atuação desse Núcleo para um funcionamento, fortemente ancorado na manutenção da qualidade (grifos meus). Pela revisão de literatura, o trabalho de Scorzoni *et. al.* (2022), apontou que o NDE foi criado legalmente, como um órgão colegiado, para responder pela concepção do curso e construção do PPC, sendo “*requerido como indicador de qualidade*”. No quadro a seguir, pelas pautas contidas nas Atas, é possível identificar práticas que circulam, mostram a dinâmica do NDE no desenvolvimento das atividades que em tese são de responsabilidade desse Núcleo.

Quadro 29 - Pauta técnica de reuniões: discutir encargos docentes, licença de professores, necessidade de professor

Atas de reuniões do NDE
<p>Às 10:00h do dia vinte e cinco de novembro de dois mil de dezenove foi realizada a reunião extraordinária no Núcleo Docente Estruturante com a presença dos membros <b>A, B, C, D</b> e <b>E</b> justificou a ausência a professora <b>F</b> em razão do falecimento do irmão.</p> <p><b>A reunião teve como pauta:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Quadro de Encargos;</b></li> <li>2. <b>Período especial 2019;</b></li> <li>3. <b>Necessidades de Professores do Curso;</b></li> <li>4. <b>Orientações da Prática de Pesquisa II 2020.1 e Redação do TCC;</b></li> <li>5. <b>Aprovação da Oferta de Disciplina Optativa;</b></li> <li>6. <b>Licença Capacitação – Profa. A – 2020.1;</b></li> <li>7. <b>Licença Maternidade - Professora B – 2020.1;</b></li> <li>8. Outros informes. Iniciamos acolhendo no NDE as professoras A e B. (<b>Ata, 2019, Alma 6</b>);</li> </ol> <p>Às 10 horas do dia doze de janeiro de dois mil e vinte e três, na modalidade remota pelo link da videochamada: <a href="https://meet.google.com/aca-hnkh-zri">https://meet.google.com/aca-hnkh-zri</a>, com a presença dos membros, professoras: A, B, C e D (presidente do Colegiado). Tendo em pauta:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Encargos 2022.2: Com base em todas as informações, foi realizado as devidas atribuições e divulgadas no sistema.</li> <li>2) Encerramento de licença da professora B: Com base na decisão tomada pelo colegiado, ficou acordado que a prorrogação da sua licença seria concedida em razão do retorno da mesma para o semestre de 2022.2, com isso o afastamento dela não será aceito, sendo solicitado o relatório final de encerramento da sua licença.</li> <li>3) Afastamento da professora C: Ficou acordado que a professora C, daria entrada no seu processo de afastamento no mês de março.</li> <li>4) Concurso: O curso de pedagogia, possui uma vaga assegurada no edital do referido concurso, no entanto, a vaga é apenas para auxiliar, sendo assim realizado um novo processo para vagas de professores adjuntos, abrindo o novo edital no final de fevereiro e a realização do mesmo no mês de março (Ata, 2023, Alma 6)</li> </ol> <p>ATA DE REUNIÃO Ao décimo segundo dia do mês de abril do ano de dois mil e vinte e dois, às dezessete horas da tarde, ocorreu pelo endereço <a href="https://meet.google.com/ikb-ruay-vqf">https://meet.google.com/ikb-ruay-vqf</a>, a quinta reunião do Colegiado e Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Fundação Universidade Estadual do Piauí do ano corrente, no campus X, sob a presidência da professora A, da qual também participaram professoras B, C, e D. A reunião teve como pauta:</p>

ações docentes em 2021;  
 aula inaugural do semestre letivo;  
 horários das disciplinas curso;  
 pedido de afastamento da professora A para conclusão dos seus estudos de mestrado.  
 [...] Finda a reunião, redigi, socializei e lavrei a presente ata que segue assinada, por via eletrônica, por todas as pessoas referenciadas neste documento.

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados das Atas 2015 a 2023 (grifos meus)

Como se pode perceber nesse quadro 29 que apresenta a pauta e o desenvolvimento de reuniões de um Núcleo professores do NDE que se dedicam às mais variadas pautas. Eles discutem e decidem questões, que tratam de *encargos docentes, afastamento de professores, aprovação da oferta de disciplinas optativas, licença-capacitação, licença-maternidade, entre outras*. Percebe-se que rotina dos professores, imprime exercitar um trabalho ainda mais atento, com variadas demandas. A compreensão que se tem, os professores adquirem habilidades no enfrentamento das dificuldades que se apresentam. Nesse sentido, considera Sennett (2009, p. 296) “para os bons artífices, as rotinas não são estáticas, elas evoluem e o artífice se aperfeiçoa”. Nesses movimentos, os membros dos NDEs desenvolvem suas práticas, mas, não estão isentos de sobreposições de funções, estão sujeitos a realizarem atividades consideradas técnicas e administrativas, podendo ser resolvidas pelo Colegiado do curso.

As Atas apresentam um conjunto de atividades institucionais que apontam, por vezes, para uma rotina de trabalhos técnico-administrativos, o que permite refletir sobre o que a própria legislação adverte: o trabalho e a função do Colegiado do curso e do NDE não devem se confundir. A função do Colegiado está ligada a questões técnicas, por exemplo, a necessidade de professores para cobrir disciplinas, emissão de atestados e processos de matrícula. “[...] Tais funções são permitidas, mas, sem dúvida, normalmente se sobrepõem à necessária reflexão sobre a qualidade acadêmica do curso” (Parecer CONAES, 2010).

A legislação estabelece que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) tem foco formativo, enquanto o colegiado possui caráter administrativo. No entanto, ambos os órgãos compartilham uma preocupação comum: a reflexão sobre a qualidade do curso.

Cabe ao NDE assegurar e preservar a qualidade do curso, enquanto o Colegiado é responsável por implementá-la. Dessa forma, é natural que o Colegiado encaminhe demandas ao NDE, assim como receba solicitações para revisão e pareceres sobre propostas elaborados pelo NDE. Se, como estou anunciando a necessidade do NDE, desenvolver um ethos guardião

do curso, esse ethos precisa criar ressonâncias com o ethos de formação (Dal'Igna e Fabris, 2015), do seu curso de Pedagogia.

No entanto, é preciso considerar dois fatores que envolvem diretamente os atores nesse cenário e os *campi* pesquisados: primeiro, que o coordenador do curso é também presidente do NDE de acordo com a legislação (CONAES e Regimento Geral da UESPI); em segundo lugar, é possível que, em alguns *campi* com suas especificidades, os mesmos membros do colegiado também sejam membros da NDE. Essa condição é identificada principalmente nos *campi* do interior, mais distantes da capital Teresina, que nem sempre contam com a quantidade mínima de professores do próprio curso, ou por outros fatores já apresentados nos excertos retirados das atas analisadas até aqui.

Para esta questão, há uma ressalva feita pela própria CONAES: "Ambos podem ser exercidos pelas mesmas pessoas, mas normalmente não o são, e isso até enriquece o processo". Nesse caso, "*mas normalmente não o são*", como destaque, o que pode ocorrer em alguns *campi* é justamente o inverso: o modo como a política educacional oficial é ajustada ao ambiente acadêmico, são realizadas conforme as alternativas e necessidades específicas de cada *campi*, inclusive, ter professores de outra área do conhecimento nos NDEs do curso de Pedagogia. Como se vê, em muitos casos, não é possível apenas implantar o que recomenda a legislação. Segundo Ball (2021, p. 28), ao citar Supovitz, Weimbaum e Spillane, para esse tipo de questão, que envolve o "fazer" da política no contexto da escola ou mesmo em outras instituições de ensino, "[...] ressalta as maneiras pelas quais fatores individuais, sociais e institucionalmente contextualizados influenciam a implementação da política e os ajustes da política". De certo, que não se pode desprezar o trabalho compartilhado, pois este, pode contribuir para fortalecer o acompanhamento e o desenvolvimento dos cursos.

Nessa circunstância, ao estudar os PPCs, identifiquei sobre as funções do Colegiado, que estão definidas de acordo com o Regimento Geral da UESPI, artigos 21 e 22, sendo o Colegiado de Curso um órgão deliberativo em primeira, tendo a Coordenação do Curso como Presidente. No quadro a seguir apresento as atribuições do Colegiado do curso, contidos nos PPCs.

Quadro 30 - Atribuições do Colegiado do curso

Atribuições do Colegiado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Propor o Projeto Pedagógico de cada curso, para apreciação no Conselho Setorial e aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, obedecida a legislação vigente;</b></li> <li>• <b>Avaliar a execução didático-pedagógica na implantação dos Projetos Político-pedagógicos, tendo como foco principal a qualidade do ensino;</b></li> <li>• <b>Realizar o planejamento e a execução das atividades de ensino, de pesquisa e de</b></li> </ul>

**extensão, nas áreas que lhes são afins;**

- Assegurar a execução do regime didático-metodológico, no que concerne a programas e fluxogramas curriculares vigentes;

- Constituir comissões ou grupos de trabalho para elaboração de Projeto Político-pedagógico dos Cursos de Graduação e Sequencial;

- Acompanhar a atualização dos Planos de Cursos;

- Propor a formação de grupos de estudos da área ou áreas afins;

- **Aprovar os encargos docentes que serão submetidos à apreciação do Conselho de**

**Unidade.**

- Decidir, em primeira instância, sobre atos de indisciplina dos discentes, ausência em sala de aula e reprovação, quando devidamente provocado;

- **Decidir em primeira instância sobre atos de indisciplina e ausência de docente e conflitos acadêmicos entre docentes e discentes;**

- **Propor e/ou modificar projeto pedagógico e programas, considerando as exigências da formação profissional pretendida;**

- Aprovar em primeira instância a promoção e a integração das atividades acadêmicas;

- **Definir o regulamento dos estágios supervisionados e trabalhos de conclusão de curso;**

- Apreciar a criação de núcleo de estudo;

- **Propor a oferta de disciplina em situações especiais, justificando a demanda e a disponibilidade de docentes;**

- Estimular atividades docentes e discentes, de interesse do curso;

- Indicar os nomes de docentes para compor bancas de concurso e seleção de docentes;

- **Deliberar sobre a oferta de disciplinas do curso, correspondente a cada semestre**

**letivo;**

- Normatizar a utilização dos laboratórios do curso;

- Analisar e emitir parecer sobre processos de transferência e reintegração dos discentes;

- Constituir comissões representativas de bloco com assento no Colegiado de curso, sem direito a voto.

- Deliberar sobre a quantidade necessária de docentes por área de conhecimento para atender ao Projeto Político-pedagógico do Curso e encaminhar ao Conselho de Unidade.

- Coordenar, acompanhar e estabelecer mecanismos de controle e aperfeiçoamento do processo de avaliação das atividades dos Cursos de Graduação. (grifos meus).

Fonte: elaborado pela autora: retirado do PPC do curso de Pedagogia *campi* - Alma 4 -2024.

A intenção de registrar os elementos desse contexto não tem o propósito de apontar o certo ou errado, o falso ou verdadeiro, o bom ou ruim, nem de comparar as atribuições do NDE e do Colegiado. A questão é abordar as inúmeras variáveis para a constituição do NDE e problematizar aspectos inerentes às condições de cada campus, contribuindo para a abertura de novos debates. O foco está nas práticas discursivas que circulam nos NDEs, analisando os discursos distintos presentes que autorizam o seu funcionamento. Visto que a Conaes (2010) recomenda que "[...] as IES deverão definir as atribuições do NDE, ficando claro que não podem ser confundidas com as do Colegiado do Curso".

Tomando como desafio os regimes de verdade na constituição do Núcleo, com foco na qualidade dos cursos de Pedagogia, entendo que há um discurso que se organiza e se manifesta no interior dos NDEs, sendo possível produzir estratégias de controle e, portanto,

de poder. Na compreensão desse processo, somos levados a pensar sobre a “vontade de verdade”, discutida na obra “A Ordem do Discurso” (Foucault, 1996), na qual o filósofo aborda os procedimentos internos e externos de controle e delimitação do discurso. Ele os divide em três sistemas de exclusão que atingem o interior dos discursos: a palavra proibida, a segregação do louco e a vontade de verdade.

O que interessa aqui, nesse contexto, é entender o funcionamento do terceiro, a vontade de verdade. Ferreira e Travesini (2013), nos ajudam nesse entendimento, quando explicam quanto ao procedimento de exclusão operados de três formas, sobre o terceiro, destacam “[...] o terceiro procedimento de exclusão não se restringe à relação entre verdadeiro x falso por ser um binômio que se altera conforme a época, os lugares e as pessoas. O que se exerce ao longo dos tempos é a vontade de verdade” (*Ibid*, p. 212). Como esclarecem os pesquisadores, que essa vontade de verdade se desloca ao longo da história, define forma, domínios dos objetos e as técnicas que dão ao objeto o seu *status* por um período determinado (*Ibid*, p. 213). Levando em conta esses entendimentos trazidos pelos pesquisadores, entendo que esse jogo de saberes e a vontade de verdades que constituem e conduzem as práticas dos Núcleo é poder enxergar de que modos as decisões desse núcleo operam no desenvolvimento, consolidação e qualificação desses, isso é o que poderíamos dizer, a partir de Foucault, onde operam os *regimes de verdades*.

É possível perceber nos enunciados contidos nas pautas do NDE questões que envolvem: *decisão de encargos docentes, horários de disciplina, necessidades de professor do curso, aprovação de disciplina, orientação de práticas de pesquisa e TCC* dentre outras.

Ao analisar as funções do Colegiado, é possível perceber que as práticas desenvolvidas pelo Núcleo, estão presentes nas ações de responsabilidade do Colegiado, por exemplo, *aprovar os encargos docentes que serão submetidos à apreciação do Conselho de Unidade; deliberar sobre a oferta de disciplinas do curso, correspondente a cada semestre letivo; propor e/ou modificar projeto pedagógico e programas, considerando as exigências da formação profissional pretendida*. Há pontos de cruzamentos no trabalho desenvolvidos de um lado e do outro, o NDE na tarefa de realizar práticas que possibilitem mudanças e qualifique o curso, o Colegiado na posição de aprovar, propor e deliberar para alcançar e excelência exigida para a formação do profissional.

Não obstante, as funções atribuídas ao NDE, por exemplo, recomenda a Resolução Conaes (2010), “II - Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo e pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação”, ao olhar para as atribuições docentes, considero

importante pensar nas verdades que circulam nos currículos dos cursos, buscando identificar os seus *regimes de verdade* que põe as estruturas em funcionamento, isto é; enunciações, discursos, enunciados na produção do currículo dos cursos de Pedagogia. Como assevera Foucault (1987) perceber um discurso em torno do estatuto da verdade e do papel que ela desempenha, no contexto político e econômico, contribui para uma análise em que as relações de poder ficarão evidenciadas junto aos regimes de verdade que lhes dão sustentação, para mostrar o que é considerado e habita o verdadeiro de uma época, quanto à formação de professores.

No contexto institucional de formação e atuação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs), os professores se mobilizam em torno dos processos de qualificação das práticas pedagógicas, que legitimam suas ações nessa área. Essa dinâmica os leva a desenvolver práticas respaldadas pela legislação, manifestas em atividades técnico-administrativas. Ademais, tais práticas assumem características de rituais disciplinares como um campo de poder, tornando possível evidenciar as relações do poder quanto as dimensões dos “micropoderes” envolvidos. De acordo com Motta (2006), Foucault buscou definir o poder “não como uma instituição, uma estrutura ou um poder estatal, mas como um espaço estratégico onde se manifestam as relações de força” (p. 12). Ao abordar essa questão, é importante destacar que não se trata de negar a organização dos NDEs diante desse embate de forças, mas de compreender como esse mecanismo sustenta tais práticas. Assim, para Foucault (1987), são corpos em movimentos regulatórios, corpos presos no interior de saberes e poderes.

Sobre isso, o autor afirma que “houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (Foucault, 1987, p. 117-118). Desse modo, funcionando como lugar de controle, de forma minuciosa, exerce-se sobre ele uma maneira de “mantê-lo no nível da mecânica controlando movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo”. São aspectos que nem sempre são percebidos pelos professores, de modo que seu tempo, suas atividades e resultados são controlados, uma espécie de “sujeição constante” (Foucault, 1987). É importante ressaltar que não estou me opondo às normativas legais. Como leis elas devem ser cumpridas, mas como serão cumpridas é uma decisão do colegiado e do NDE, mesmo a BNCC e a BNC formação, são normativas que precisam passar pelo processo de “releitura” ou “tradução” para comporem os currículos e propostas pedagógicas nas escolas. (Fabris e Sebastiany, 2022, p.67). Nesse sentido, Paraíso (2023), afirma que currículo não existe apenas na escola. Seu argumento é que “[...] ele é prática e é texto escrito; é política e é prescrição; é ação e formulação; é caminho, percurso já definido e

é também invenção que se faz no caminhar e no professorar” (Paraíso, 2023, p.8). Esse contexto é carregado de sentidos e ao mesmo tempo de lutas. Mas é possível perceber como as decisões dos Núcleo são atravessadas por esses caminhos, que movem a estrutura constituída, como forma padronizada a ser seguida.

Entendo que outra questão merece ser acrescentada nesta análise. Identifiquei nos PPCs dos *campi* investigados, no que se refere à administração acadêmica do curso, a definição de um cronograma de acompanhamento: “*O Colegiado de Curso reúne-se ordinariamente uma vez por semestre e, extraordinariamente, quando convocado pelo Coordenador de Curso ou a exigência de 2/3 (dois terços) dos membros.*”. Também se destaca no texto que a composição do Colegiado do Curso deve ocorrer a cada dois anos, realizada pela comissão local, sob a supervisão da Direção do Campus. A composição requer “*a presença de dois representantes discentes e de dois representantes docentes, sendo o coordenador do curso membro da nato e presidente do órgão*”. Além disso, no Regimento Geral da UESPI, parágrafo único, consta a seguinte determinação: “*O colegiado do curso reunir-se-á ordinariamente a cada dois meses e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo Coordenador ou por solicitação de um terço dos seus membros*”.

Para os membros do NDE, no Parecer da CONAES (2010), recomenda-se que “[...] sendo um grupo de acompanhamento, seus membros devem permanecer por, no mínimo, 3 anos, adotando-se estratégia de renovações parciais, de modo a haver continuidade no pensar do curso”. Consoante a esta questão, destaca-se a Resolução Conae nº 01 de 2010, inciso IV: “*assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE, de modo a garantir continuidade no processo de acompanhamento do curso*”. A Resolução CEPEX/UESPI nº 036 de 2014, por sua vez, destaca em seu parágrafo único: “*no início de cada semestre letivo, o Presidente do NDE elaborará um calendário de reunião bimestral juntamente com os docentes do curso e informará ao Diretor da Unidade*”. Como se vê, as ações e normativas do Colegiado e do NDE conduzem os movimentos realizados por esses órgãos colegiados, no atendimento aos preceitos legais, orientando suas decisões. Eles operam de acordo com as recomendações oficiais que são atribuídas. Essa análise supõe uma maneira de pensar o resultado do movimento desse grupo colegiado. É possível considerar que se trata de um contexto ativo, são experiências construídas continuamente, “em relação aos imperativos e às expectativas de políticas”, como argumentam Ball *et al.* (2021, p. 54).

Entendendo que a constituição dos NDEs se dá em conformidade com as legislações vigentes, o que gera a construção de verdades muito diferentes dentro desse espaço institucional. Suas ações são racionalizadas e conduzidas pelas demandas da política macro e

micro, que orientam suas decisões dentro das condições e oportunidades que lhes são oferecidas. Os discursos legais, centrados nos procedimentos previstos na lei, são constituídos por esse regime de verdade presente nas deliberações do NDE, definindo assim as formas de pensar e agir do Núcleo. Nesse cenário, as práticas discursivas estão vinculadas a sistemas de verdades sustentadas por relações de poder, cujas decisões visam promover o desenvolvimento, a consolidação e a qualificação do curso. Parafraseando Ball *et al.* (2021, p. 154), é possível identificar nos NDEs “versões de fazer política, observando seus movimentos, os discursos legais que circulam e como são interpretados e assumidos pelos Núcleo nesse ambiente acadêmico.

A análise foucaultiana das tecnologias de poder permite compreender de modo mais potente como diferentes formas de regulação atravessam instituições contemporâneas, inclusive aquelas voltadas à organização acadêmica e à formação de professores, como os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs). Foucault (2002) descreve a emergência, nos séculos XVII e XVIII, de técnicas disciplinares orientadas a produzir corpos úteis e dóceis por meio de uma micropolítica dos gestos, das condutas e dos comportamentos. Essa “arte do corpo” (Foucault, 2002, p. 119) cria uma maquinaria minuciosa de normalização, capaz de ajustar, corrigir e aperfeiçoar os indivíduos para fins institucionais.

Entretanto, como observa Foucault (2008), esse regime disciplinar não esgota as formas de exercício do poder. A partir do século XVIII, o poder passa a incidir concomitantemente sobre a vida enquanto fenômeno coletivo, instaurando o que denomina biopoder. Este consiste em técnicas, instrumentos e mecanismos voltados à administração dos processos biológicos da população: nascimento, mortalidade, morbidade, expectativa de vida, circulação, riscos sanitários e estatísticos. Diferentemente da disciplina, que age sobre corpos individualizados, o biopoder se dirige à vida em sua dimensão agregada e probabilística, transformando a população em um domínio estratégico de intervenção.

A essa tecnologia corresponde uma racionalidade governamental específica, designada por Foucault como biopolítica. Enquanto o biopoder se refere ao campo de técnicas que tornam possível governar a vida, a biopolítica constitui a racionalidade que torna legítimo e necessário governá-la. É a biopolítica que define a população como problema político, como objeto de cálculo e como alvo de regulação, orientando-se para o equilíbrio, a homeostase e a otimização dos processos vitais. Como sintetiza Castro (2009, p. 59), a descoberta da população é inseparável da constituição de um indivíduo adestrável; e, segundo o autor, “a biopolítica persegue o equilíbrio da população, sua homeostase, sua regulação” (Castro, 2009, p. 60), articulando dispositivos disciplinares e mecanismos de segurança.



Essa distinção conceitual permite compreender com maior precisão a atuação dos NDEs no contexto da formação docente e da regulação na IES. Os NDEs não operam apenas como instâncias administrativas responsáveis pela manutenção e atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Eles contribuem para uma economia interna do poder que combina procedimentos disciplinares tais como registro, verificação, classificação, avaliação de práticas e produção de normativas internas com estratégias próprias de um governo da vida acadêmica, voltadas ao ordenamento, ao equilíbrio e à regulação de processos institucionais.

Sob essa perspectiva, o NDE participa da gestão da “população” acadêmica estudantes, docentes, práticas curriculares, indicadores de qualidade, mobilizando discursos, normativas e práticas que visam não apenas assegurar padrões mínimos, mas produzir modos específicos de condução das condutas, de subjetivação e de pertencimento institucional. Quando o NDE define competências, habilidades, percursos formativos, critérios de avaliação e parâmetros de qualidade, ele atua simultaneamente como operador disciplinar e agente biopolítico: disciplina corpos, regula trajetórias, controla fluxos, estabiliza práticas, fabrica regimes de verdade sobre a formação docente.

Assim, torna-se possível compreender o NDE como uma peça estratégica na engrenagem institucional que busca produzir tanto sujeitos docentes quanto populações acadêmicas reguladas. Ao mesmo tempo em que individualiza avaliando, orientando, ajustando práticas docentes, ele generaliza ordenando fluxos, regulando PPCs, equilibrando indicadores e assegurando coerência curricular. Trata-se de uma atuação que, conforme observa Rose (1998, p. 33), expressa “os poderes multiplicadores desses engenheiros da alma humana”, cuja função política consiste em governar condutas por meio de saberes especializados, normativas e técnicas de gestão.

A partir dessa leitura, a compreensão dos NDEs ultrapassa o plano meramente burocrático ou normativo. Sua atuação se inscreve no campo mais amplo das tecnologias de governo contemporâneas, operando no cruzamento entre disciplina, regulação e subjetivação. Dessa maneira, os NDEs tornam-se participantes ativos de um regime biopolítico que forma, normatiza e governa, contribuindo para a produção de determinados ethos acadêmicos, modos de existência docente e regimes de verdade sobre a qualidade na formação de professores.

Foucault (1988, p.90), afirma que “[...] deve-se, ao contrário, supor que as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social”. Nesse entendimento Rose (1998), aponta que esse contexto toma características da governamentalidade, entendida,

[...] como a chamou Michel Foucault, se tornou o terreno comum de todas as nossas formas modernas de racionalidade política, na medida em que elas constroem a tarefa dos governantes em termos de supervisão e maximização calculada das forças da sociedade. A governamentalidade é o “conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem o exercício dessa forma muito específica, embora complexa, “de poder e que tem como seu alvo a população (Rose, 1998, p.35).

Certamente, essas forças atuantes podem representar instrumentos políticos, organizadores da vida para torná-la mais eficiente. Elas constroem formas de regulação nessa rede social, manifesta na forma ampla de poder, portanto, de controle sobre os modos de fazer e de agir da população. As decisões encenadas pelos Núcleo para organizar as práticas, estão situadas no exercício onde os poderes circulam.

Nessa análise, busquei compreender, por meio do ritual das reuniões realizadas pelos NDEs, outras reflexões sobre as práticas adotadas no Núcleo. Ao examinar as atas, identifiquei posições discutidas pelo grupo que surgem em meio a acordos, conflitos e contradições. Durante os encontros, os docentes debateram como atender às demandas e enfrentar a pressão dos órgãos institucionais da UESPI, alinhando-se às recomendações da legislação em âmbito macro. Por fim, destaco que os professores optaram por avaliar com maior atenção os processos internos, permitindo que o Núcleo reflita de forma comparativa sobre as recomendações, conforme apresentado no quadro 31.

Quadro 31 - Atendimento demandas internas e externas

Atas de reuniões do NDE
<p><b>Ata 2022 - Alma 2</b></p> <p>[...] ATA DA REUNIÃO DO NDE - No dia primeiro de junho de dois mil e vinte dois os membros do NDE, <b>A, B, C e E</b> se reuniram para tratar de diversas pautas. Primeiramente foram resgatados alguns pontos da última reunião especialmente <b>a preocupação com a pressão da PREG para que os cursos insiram EAD<sup>32</sup> nos cursos presenciais</b>. A professora colocou que na reunião com os NDEs de <b>todos os cursos de Pedagogia, alguns Campi já discutiram e deliberaram pela não inclusão da EAD</b>. [...] A seguir</p>

<sup>32</sup> A questão em debates se refere: PORTARIA Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019 - Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Parágrafo único*. O disposto no caput não se aplica aos cursos de Medicina. *Art. 2º* As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso. § 1º O Projeto Pedagógico do Curso - PPC deve apresentar claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. Para maiores consultas está disponível em: <mailto:https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>

foi informado que a Coordenação enviou, em nome do NDE, **o questionário de avaliação do curso para os professores**. A seguir iniciou-se a discussão sobre como será feita a análise do Questionário do aluno. Foram 51 questionários respondidos por alunos dos três últimos Blocos (VII, VIII e IX). Após ampla discussão **ficou combinada uma metodologia de trabalho e os itens para análise foram distribuídos entre todos os membros do NDE**, ficou combinado um prazo de quinze dias para retornar com os dados

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados das atas 2015 a 2023 (grifos meus).

A partir desse conjunto de enunciações, busquei compreender como se constituem os Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs). Percebi que, nos debates realizados, surgem oportunidades para criar e renovar as decisões pedagógicas. Os discursos que emergiram das preocupações relatadas, como *cumprir prazos estabelecidos, discutir a não inclusão da EAD, avaliar o curso e construir metodologias*, sem desconsiderar a importância do Colegiado, colocam o Núcleo em condições de explorar novas possibilidades para contribuir na melhoria da qualidade do curso de Pedagogia da UESPI. Entendo que cada NDE deve exercer esse tipo de reflexão sobre suas práticas, analisando suas demandas e verificando se estão de fato acompanhando e qualificando os cursos de Pedagogia.

Este capítulo tratou da constituição do Núcleo no contexto institucional, com base em documentos como resoluções, pareceres, portarias, relatórios, PPC e atas. Analisei os registros das atas, as exigências legais, os desafios enfrentados e os esforços realizados pelo NDE. Para compreender como o NDE se constitui e atua no acompanhamento, desenvolvimento, consolidação e qualificação dos cursos, a primeira pergunta investigativa buscou problematizar:

*De que modo as decisões emanadas pelos NDEs dos cursos de Pedagogia, operam na constituição e na atuação desses cursos?* Os resultados mostraram que a constituição dos NDEs sob efeitos dos discursos de verdade produzidos pela legislação que circula, se manifesta nas relações de poder-saber, no exercício de um poder que aumenta e produz corpos úteis e disciplinados. No entanto, O NDE também se revela como um coletivo de sujeito ativo, inserido em uma população posicionada pelo biopoder — o poder sobre a vida. Por ser capaz do "cuidado de si", esse sujeito pode exercer o pensamento crítico, assumir uma postura ética e, assim, mobilizar contracondutas. Essa discussão será aprofundada no sétimo capítulo.

Diante desse contexto, é importante destacar a atuação do Núcleo: partindo da necessidade de construir um *ethos* protetor do curso, esse *ethos* teria como base a formação de professores em um curso de licenciatura, com princípios estabelecidos por cada NDE, considerando seu contexto específico, a legislação e o PPC. Não se trataria de um manual,

mas de diretrizes para o funcionamento de um espaço de pertencimento, onde os participantes possam desenvolver uma cultura de qualidade e acompanhamento contínuo. Rose (1998), em seu artigo: *Governando a alma: a formação do eu privado*, argumenta que é equivocado acreditar que nossas vidas íntimas e experiências subjetivas constituem um refúgio seguro, onde residem/localiza os "eus privados". Na realidade, por meio de convenções sociais, elas são profundamente reguladas, exercendo um "poder intenso sobre a alma humana, tanto no passado quanto em outras culturas". O autor explica que essas convenções representam tentativas de transformar o indivíduo visível por meio de ações que penetram no tecido invisível de seu mundo interior (Rose, 1998, p. 30-31). Além disso, ele sugere que, dessa forma, promove-se a regulação da conduta dos cidadãos.

Nesse contexto, movimentar essa estrutura que influencia nossas experiências sociais requer organização e atenção aos detalhes específicos de cada curso. Acredito que o termo "guardião" traduz bem as particularidades individuais e coletivas envolvidas. Esse cuidado e acompanhamento são essenciais para garantir a qualidade do curso, buscar sua identidade, promover mudanças curriculares e repensar sua estrutura de cada curso. Tudo isso deve funcionar como uma base formativa ou poderíamos chamar de matriz, um discurso produtivo que preencha as lacunas entre as demandas particulares de cada curso e as exigências da legislação vigente.

Passo para o próximo capítulo, intitulado: **Atuação do NDE na qualificação dos cursos de Pedagogia da UESPI: o que significa qualificar os cursos?** tendo como segunda pergunta investigativa: *Como as legislações e normativas são acionadas nos NDEs dos cursos de Pedagogia, produzindo formas de organização, desenvolvimento, **qualificação** e consolidação desses cursos? (grifos meus)*. A partir dessa pergunta, organizei este capítulo com ênfase na atuação do NDE voltado para a qualidade dos cursos em sua dimensão prática. Dessa forma, apresento mais um capítulo, ressalto que essa organização analítica me permitiu estabelecer conexões com o material empírico, eles me conduziram a enxergar nos seus enunciados o modo de atuação do Núcleo.

## 7 ATUAÇÃO DO NDE NA QUALIFICAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UESPI: O QUE SIGNIFICA QUALIFICAR OS CURSOS?

[...] em outro momento da reunião ressaltou que **a avaliação interna do currículo** do Curso é uma necessidade e uma recomendação, prevista no Projeto do Curso e pode ser feita independente das demandas externas, pois **é o que possibilita o aperfeiçoamento<sup>33</sup> do processo de formação e condução do Curso** que tem alguns desafios a serem enfrentados, apesar de contar com uma boa matriz curricular (Ata Alma 2) (grifos meus).

Art. 2º. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras: “[...] **zelar pela integração curricular** interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; IV - **zelar pelo cumprimento** das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (Resolução Conaes, 2010) (grifos meus).

Assim, inicio o segundo capítulo analítico, cujo objetivo é examinar as práticas discursivas presentes em Atas e outros documentos (como o PPC) que orientam a atuação dos NDEs. Como referência, utilizei dois excertos: uma das Atas do NDE e outro da Resolução CONAES (2010), ambos parte do material empírico desta pesquisa. No excerto da Ata, observo que o Núcleo reconhece a necessidade de aprimorar a avaliação curricular, um desafio a ser enfrentado. O professor, ao afirmar que “[...] a avaliação interna do currículo do Curso é uma necessidade e uma recomendação, prevista no Projeto do Curso e pode ser feita independentemente das demandas externas”, parece indicar que os docentes compreendem a importância de agir coletivamente para melhorar as atividades, sem perder tempo, independentemente de outras exigências. Esse é, sem dúvida, “o desafio da participação: fazer com que justifique o dispêndio de tempo” (Sennett, 2019, p. 261). Os docentes demonstram confiança nas ações propostas, buscando não apenas *corrigir*, mas também *melhorar* os processos relacionados ao currículo do curso. Além de atender às normativas externas, eles propõem formas de qualificar ainda mais os cursos.

---

<sup>33</sup>Qual é o significado de *aperfeiçoar*; Aproximar-se da perfeição; fazer com que algo seja aprimorado, melhorado: preciso aperfeiçoar o meu inglês; aperfeiçoou-se num curso profissionalizante; [...] quais os seus sinônimos: especializar, aperfeiçoar, afiar, acabar, concluir, finalizar, terminar, aprimorar, apurar, requintar, melhor, atilar, **sofisticar, retocar**[...] **Suprimir defeito(s), falha(s); corrigir-se**, emendar-se: As pessoas aperfeiçoam-se também com os erros. Essa palavra pode dizer muito sobre o que tentam fazer os docentes do NDE, realizar um **aperfeiçoamento do processo de formação e condução do Curso**. Como um olhar interessado, busquei o significado e sinônimo dessa palavra, enxergando nela os movimentos que poderíamos ser de qualificação dos cursos, realizados pelos NDEs (grifos meus). Disponível em: <mailto:https://www.dicio.com.br/aperfeicoar/>.

Esse entendimento está ancorado na própria legislação, que determina que os NDEs dos cursos sejam zelosos no cumprimento e integração do currículo. Isso implica formas contínuas de atuar no desenvolvimento e acompanhamento do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs), realizado pelos Núcleo, como um modo de qualificá-los, conforme expresso no Parecer da Conaes (2010) em destaque: “[...] entende que o NDE é um *bom indicador da qualidade* de um curso de graduação e um elemento de definição quanto ao comprometimento da instituição com o bom padrão acadêmico”; outras expressões encontradas é que “[...]o Núcleo Docente Estruturante NDE foi um conceito criado pela Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, *com o intuito de qualificar o* envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação”; “[...] *para qualificar a concepção, a consolidação e, inclusive, a constante atualização de um projeto pedagógico de curso.*

Com isso se pode evitar que os PPCs sejam uma peça meramente documental”. Outro destaque do termo *qualidade* identificado; [...] entende-se, então, *que todo curso que tem qualidade* possui um grupo de professores que, poder-se-ia dizer, *é a alma do curso*. Em outras palavras, trata-se de um núcleo docente estruturante”. (grifos meus). Para desenvolver a análise apresentada neste capítulo, busco compreender como os Núcleos Docentes Estruturantes operam na dinâmica institucional dos seis cursos de Pedagogia da UESPI. A investigação é orientada pela seguinte pergunta: *Como as legislações e normativas são acionadas pelos NDEs dos cursos de Pedagogia, produzindo formas de organização, desenvolvimento, qualificação e consolidação desses cursos?* Nesse capítulo, explico como esses movimentos se materializam na prática dos NDEs, discutindo três aspectos centrais observados nas análises:

1. A *qualidade acadêmica*, entendida como orientação que estrutura ações e decisões do Núcleo;
2. O *currículo*, especialmente no que se refere às revisões, ajustes e sentidos atribuídos à formação docente;
3. A *curricularização da extensão*, tema recorrente nos registros e que mobiliza interpretações normativas e reorganização interna dos cursos.

Assim, este eixo analisa como tais dimensões, qualidade, currículo e extensão são produzidas, acionadas e negociadas pelo NDE, revelando os modos pelos quais esses Núcleos interpretam e operacionalizam as exigências legais, configurando a atuação formativa e política dos cursos de Pedagogia da UESPI.

Os excertos me levaram a identificar, nas decisões e atuações dos NDEs, os fatores que expressam os sentidos de qualidade que são mobilizados nas pautas das reuniões. Essas

manifestações me conduziram à análise do processo de atuação dos NDEs frente a questões legais e administrativas contidas nesse contexto institucional. Embora não apareça explicitamente, por vezes, o termo “qualidade” os excertos analisados sobre o contexto de atuação do Núcleo, produz sentidos nos enunciados que apresentam sentido de verdade, isto é, conferem os esses sentidos o estatuto de verdadeiro. Nessa dinâmica ajudam a caracterizar as práticas discursivas, o objeto pelas regras de sua existência e “das relações que são postas em jogo pelo enunciado [...] o enunciado faz de um sintagma, ou de uma série de símbolos, uma proposição que pode receber ou não um valor de verdade” (Foucault, 2008, p.103).

Para analisar os discursos e as práticas dos NDEs e seu valor de verdade, o que pode ser dito/sentido como "qualidade", foi fundamental para compreender esse espaço caracterizado pela busca de organização das ações, estruturação curricular, debates, disputas, divisão de tempo e diversas tentativas de produção de saberes e perspectivas para aprimorar os cursos. Embora a legislação vigente estabeleça recomendações sobre as mudanças curriculares na reformulação dos PPCs, os docentes se mobilizam de maneiras distintas em cada reunião para qualificar os cursos. O currículo foi o tema central dos debates, com discussões sobre a necessidade de alterações curriculares, ajustes nas ementas e adequações à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No quadro abaixo, organizei os excertos referentes à atuação do NDE, destacando os aspectos que podem contribuir para a melhoria do curso. Analiso os desdobramentos, as enunciações reconhecidas e ditas nos registros da Atas, como os Núcleo atuam no desenvolvimento do PPC.

Quadro 32 - Mudanças e ajustes curriculares na reformulação dos PPCs: adequações às normativas legais

Atas de reuniões dos NDEs
<p><b>Ata 2018 – Alma 2</b></p> <p>[...]No dia 06 de novembro de 2018 reuniu-se o NDE estando presentes: profa. <b>A, B, C, D, E, F</b>. O objetivo da reunião foi <b>discutir e encaminhar o processo de avaliar e possíveis alteração do PPP do Curso de Pedagogia</b>. Foi discutido <b>que o PPC ainda não havia passado por avaliação</b>. Pensou-se na constituição de grupos de Trabalho para realizar essa tarefa. Que a metodologia de avaliação deveria envolver <b>a realização de Seminários internos para discutir o curso além de Levantamento avaliativos dos estudantes e professores</b>. Foi feito um esboço do que seria avaliado, com a realização de discussão por área de ensino[...]</p> <p><b>Ata 2020 - Alma 3</b></p> <p>[...]Aos vinte e nove dias do mês de setembro de dois mil e vinte, às dezesseis horas, reuniu-se de forma extraordinária através de sala de reunião virtual por meio da plataforma Google Meet, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da UESPI, presidido pelo Prof. Dr. <b>A</b>, para <b>deliberar sobre a(s) seguinte(s) pauta(s): Curricularização da extensão e reformulação do PPC do curso de Pedagogia</b> [...]O presidente declara aberta a sessão</p>

extraordinária cumprimentando os presentes e, em seguida, foram proferidos os seguintes informes: o NDE do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia aguarda, paralelamente aos trabalhos sendo realizados, o agendamento de nova data para a reunião do grupo de trabalho formado pelos demais NDEs dos cursos de pedagogia da UESPI, **para prosseguir com o debate acerca das alterações de currículo**, [...]curricularização da extensão no curso de Pedagogia, destacou **a necessidade de reorganizar a carga horária das disciplinas de acordo com os grupos da Resolução do CNE/CP nº 02/2019**, e para as diretrizes estabelecidas na Resolução do CNE/CP nº 07/2018; na sequência, lembrou que os PPCs de cada curso são independentes, mas os currículos, apesar de poderem ser diferentes, é mais interessante que sejam comuns a todos os campus e, ainda, que é necessário o NDE se posicionar quanto a manter ou não as AACCs. Na sequência, a profa. Dra. A enfatizou a importância de criar uma identidade para o Curso de Pedagogia e da importância do comprometimento de todos os docentes nesse processo. Dando continuidade, a profa. se propôs a apresentar e gerenciar as discussões acerca da BNCC na próxima reunião do NDE, considerando as bases legais que norteiam a reformulação do PPC do curso de Pedagogia com vistas à curricularização da extensão.

#### Ata 2021 - Alma 2

[...] No dia 15 de dezembro de 2021 reuniu-se o NDE estando presentes: profa. A, B C e D. A profa. A comunicou ao NDE sobre o novo Memorando do DAP informando para entrega dos PPCs que os prazos encerraram já havia encerrado que ficaria a cargo de cada Colegiado o envio, porém alertava para as consequências quanto aos processos de renovação de reconhecimento dos cursos. Os membros discutiram sobre a situação, reafirmaram a posição de reformular o PPC, mas com base em um processo de avaliação cuidadoso por entender ser esse o correto. Nesse sentido deliberou-se pelo seguinte: elaborar um passo a passo sobre o que fazer no sentido de uma reformulação que contemple ACEs algumas questões resultado da nossa avaliação, considerando que o Questionário já seria aplicado junto aos discentes; iniciar a aplicação dos questionários com os estudantes dos Blocos: VI; VII e IX logo em janeiro quando voltarmos do recesso. Realizar um Seminário interno para discutir questões ligadas ao currículo e formação docente. Outra atividade do NDE deliberada foi analisar o Documento (parecer) do último reconhecimento do Curso no sentido de observar que elementos apontam para esse processo de reformulação

#### Ata 2022 – Alma 1

[...]. **Reformulação do PPC** – A professora A leu o memorando da PREG nº 43/2022, processo no. 00089.019521/2022-21, acerca das reformulações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), o qual informa que para as Licenciaturas (em especial a Licenciatura em Pedagogia), o atendimento a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, foi prorrogado até dezembro de 2023. Também foi agendada a próxima reunião do NDE para o dia 08/10/22

**3. Estudo dos documentos para reformulação do PPC** -Solicitação de que os membros do NDE leiam e analisem os documentos anteriormente enviados para discussão na próxima reunião: MATRIZ CURRICULAR - Foi deliberado que cada professor se responsabilizaria pela análise de uma área e apresentação de uma proposta para apreciação do NDE na próxima reunião. A proposta deveria conter a disciplina, ementa, carga horária, indicação de pré-requisito;

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados das atas 2015 a 2023 (grifos meus).

Pelas enunciações registradas nas Atas das reuniões dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de Pedagogia, identifiquei excertos relevantes que representam os diferentes *campi* investigados. Como já mencionado, compreendo que os



discursos disputam espaços para se consolidarem como verdades. Com base nesses registros, evidencio como as legislações e normativas recomendadas contribuem para a qualificação e consolidação dos cursos ao exigir que os currículos sejam revisados, adequados às novas legislações.

Nesse contexto, foi possível observar o engajamento dos professores, que atuam de forma comprometida, mesmo em *campi* distintos. As práticas desse grupo refletem esse modo de atuação e, em seu próprio ritmo, atribuem sentido e significado ao trabalho de atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Pedagogia. Conforme Sennett (2019, p. 261), "[...] a essência da cooperação é a participação ativa, e não a presença passiva". Os professores não adotam uma postura passiva diante do que precisa ser realizado, mesmo quando se trata de exigências previstas em lei.

Observei que os desafios do Núcleo aumentam à medida que se busca organizar o trabalho para atender às demandas administrativas, com foco principal na reformulação e nos ajustes das matrizes curriculares dos PPCs dos cursos de Pedagogia. Esse cenário demonstra que o discurso em prol da qualidade dos cursos reflete os significados e os esforços empreendidos nesse contexto pedagógico. Nesse processo, uma interação discursiva leva os professores a refletir sobre suas práticas, que são guiadas tanto pela legislação em nível macro quanto micro. Conforme relatado pelos docentes, “[...] *os membros discutiram sobre a situação, reafirmaram a posição de reformular o PPC, mas com base em um processo de avaliação cuidadoso por entender ser esse o correto. Nesse sentido deliberou-se pelo seguinte: elaborar um passo a passo sobre o que fazer no sentido de uma reformulação que contemple ACEs<sup>34</sup> algumas questões resultado da nossa avaliação (Alma 2).* Compreender os processos de atuação dos NDEs por meio de discursos de qualidade revela a complexidade desse contexto, que influencia diretamente no desenvolvimento dos cursos e no trabalho dos docentes.

Essa dinâmica está presente nas diversas camadas da legislação que orientam a organização curricular desses cursos. Conforme a Resolução CONAES (legislação macro), fica explícita a função desse grupo de docentes, com atribuições acadêmicas específicas que são conferidas e claramente expressas no Art. 2º, incisos II e IV: “[...] zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo e

---

<sup>34</sup> Em atendimento a inclusão das Atividades Curriculares Extensionistas (ACE's) no PPC, sendo pauta na reunião, é uma exigência prevista na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC), tornou obrigatórias as atividades de extensão nos cursos de graduação, tanto presenciais quanto a distância, em todas as instituições de ensino superior do país. Essa resolução visa integrar a extensão à formação dos estudantes, destinando no mínimo 10% da carga horária total do curso para essas atividades.

zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação". A organização e atuação dos NDEs demonstram como os Núcleo assumem compromisso com o trabalho que são designados a realizar, desencadeando um ritmo evidenciado nessas enunciações: *"[...] discutir e encaminhar o processo de avaliação e possíveis alterações do PPP do Curso de Pedagogia; realizar seminários internos para discutir o curso, além de levantamentos avaliativos dos estudantes e professores [...] reformulação do PPC do curso de Pedagogia; necessidade de reorganizar a carga horária das disciplinas de acordo com os grupos da Resolução do CNE/CP nº 02/2019<sup>35</sup>; enfatizou a importância de criar uma identidade para o Curso de Pedagogia e do comprometimento de todos os docentes nesse processo; apresentar e gerenciar as discussões acerca da BNCC na próxima reunião do NDE, considerando as bases legais que norteiam a reformulação do PPC do curso de Pedagogia, com vistas à curricularização da extensão [...] Solicitação de que os membros do NDE leiam e analisem os documentos anteriormente enviados para discussão na próxima reunião; análise da matriz curricular, sendo deliberado que cada professor se responsabilizaria pela análise de uma área e apresentaria uma proposta para apreciação do NDE na próxima reunião". (Alma,3). Considero que os professores se lançam a atuar como agentes capazes de promover o desenvolvimento e a qualidade do curso, conforme estabelece a legislação. O Núcleo deve funcionar como um "indicador de qualidade", representando um elemento diferenciador em conjunto com a instituição de ensino superior para assegurar um "bom padrão acadêmico", conforme previsto pela CONAES (2010). Recorro a Sennett (2009), ao tratar do trabalho do bom artífice, o Núcleo nesse contexto de atuação, pode ser considerado como uma "[...] comunidade de artífice [...] voltado para a busca da qualidade, a confecção de um bom trabalho, que vem a ser o principal fator de identidade de um artífice" (p.35).*

Assim, as atividades desenvolvidas pelos NDEs, na reformulação, ajustes dos projetos dos cursos, são práticas pedagógicas que possibilitam a constante atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Os discursos pedagógicos e administrativos presentes no ambiente institucional influenciam diretamente a atuação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs), mobilizados pela legislação em nível macro e micro. Essa dinâmica estabelece uma

---

<sup>35</sup> Em atendimento a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019(\*) (1) (2) (3) - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). \*(1) Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. (2) Alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024. (3) Revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Disponível em: <mailto:https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

conexão com as estratégias de desenvolvimento permanente dos cursos, possibilitando sua qualificação por meio da atualização curricular.

Essa relação fica evidente nos excertos analisados, nos quais a legislação assume um função central e imperativo nesse processo institucional. Essa orientação está expressa de seguinte forma: "*reformulação do PPC do curso de Pedagogia com vistas à curricularização da extensão*" (Alma 3), um discurso legal e pedagógico empreendido em atenção à Resolução CEPEX/UESPI/023/22, que dispõe sobre a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em consonância com as Resoluções CNE/CES nº 07/2018, CNE/CES nº 02/2007, CNE/CES nº 02/2019 e à Portaria MEC nº 2.117/2019. A reformulação do PPC com vistas à curricularização, conforme a Resolução nº 7 de 2018, está presente no Capítulo I, Art.1º e estabelece que "as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos". Cumpre ainda, no mesmo documento legal, em seu Parágrafo único: "As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior".

Ao analisar a recente reformulação dos PPCs nos seis *campi* deste estudo, constatee que o NDE promoveu ajustes curriculares nos cursos, alinhando-os às diretrizes das Resoluções CNE/CES nº 07/2018, nº 02/2007 e nº 02/2019 para a curricularização. Como ilustração, destaco o caso do Campus Alma 6, apresentado no quadro abaixo:

Quadro 33 - PPC e a integração da curricularização da extensão nos cursos de Pedagogia

Atividades de Curricularização da Extensão – ACE
<p>A integração das atividades de extensão à matriz curricular dos cursos de graduação, conhecida como curricularização da extensão, é uma estratégia prevista na meta 12 do Plano Nacional da Educação (PNE) e regulamentada pela Resolução nº 07 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 [...] Na UESPI, a Resolução CEPEX nº 034/2020, de 1 de dezembro de 2020, dispõe sobre a inserção das atividades de extensão na matriz curricular dos cursos de graduação [...] Conforme estabelecido no artigo 2, § 4º da Resolução CEPEX Nº 034/2020, a Comissão de Curricularização da Extensão (CCEX) será formada pelo total de componentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Licenciatura em Pedagogia e terá como atribuição A coordenação e supervisão das ACEs no curso, conforme especificado no § 6º.</p> <p>No curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus X, as ACES serão desenvolvidas na forma de Unidades Curriculares Específicas (UCE) e, em consonância com o artigo 7º da Resolução, poderão ser ofertadas nas seguintes modalidades, sempre vinculadas às linhas de extensão prioritárias constantes neste PPC: <b>I – Programas II - Projetos – III - Cursos - IV - Eventos –V - Prestação de serviços</b></p>

Ex. de oferta da ACE no currículo, conforme linha

**Quadro 1: Linhas de extensão prioritárias para oferta de ACEs no curso de Licenciatura em Pedagogia**

Linha de Extensão - Descrição **Alfabetização, leitura e escrita**

Desenvolvimento de programas e projetos, assessoria, consultoria, realização de eventos e outras ações voltados para a discussão, planejamento, implementação e avaliação de processos de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos, visando sua inserção social e construção da cidadania; formação do leitor e do produtor de textos; incentivo à leitura; literatura; desenvolvimento de metodologias de ensino da leitura e da escrita e sua inclusão nos projetos político-pedagógicos das escolas; formação, capacitação e qualificação de pessoas que atuam na área; produção e divulgação de informações, conhecimentos e de material didático na área; memória, produção e difusão cultural e artística (Alma 6 – PPC – Abril de 2025 – p.110 a 112).

Fonte: retirado do PPC Alma 6 reformulado 2024.

Diante do exposto, vejo que os temas discutidos nas reuniões impactam diretamente os ajustes e atualizações dos PPCs. Dessa forma, os Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) atuam em seus respectivos cursos, assegurando a conformidade com as diretrizes legais. Esse processo exige agilidade para debater, propor e adequar as ações, visando à melhoria contínua dos trabalhos. Outro ponto relevante nas reuniões dos NDEs é a atenção dedicada em "[...] *gerenciar as discussões acerca da BNCC na próxima reunião do NDE, considerando as bases legais que norteiam a reformulação do PPC*", conforme previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece em seu Parágrafo único a necessidade de considerar as bases legais que orientam a reformulação do PPC.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018" (Brasil, 2019).

No âmbito da legislação que regula as reformulações dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), as mudanças curriculares e a inserção de novos componentes, a análise dos Projetos dos seis *campi* me permitiu identificar, nesse documento organizado, modificado e atualizado pelos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs), as ações realizadas para promover a melhoria e a qualidade do curso, a inserção da curricularização da extensão no currículo, foi uma delas, componente formativo, conforme a BNCC. Há um discurso alinhado às regulamentações e normativas vigentes, evidenciando a influência da legislação atual na construção, reformulação do PPC pelos docentes. A atuação do NDE exige um trabalho

contínuo, pautado pelo compromisso com o aprimoramento do curso. Como exemplo, destaco nos excertos de dois PPCs que ilustram o percurso traçado pelos Núcleo, demonstrando como articular os objetivos do curso com as políticas educacionais e colocar na prática a responsabilidade assumida constitucionalmente. Em seus projetos, ressaltam que

**[...] Os objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI estão alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de modo que, por meio da aplicação de seu PPC, a instituição cumpra e faça cumprir seus requisitos legais. Esses objetivos estão fundamentados, sobretudo, na Resolução 023/2022 - CEPEX/UESPI, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, nas Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira estabelecidas pela Resolução do CNE/CES nº 07, de 18 de dezembro de 2018, e na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC Formação (grifos meus).**

**[...] O currículo do Curso de Graduação em Pedagogia da UESPI do *campi X* está alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e cumpre os requisitos legais para o seu funcionamento. Sua organização segue as definições apontadas na Resolução 023/2022 - CEPEX/UESPI, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira instituída pela Resolução do CNE/CES nº 07 de 18 de dezembro de 2018, a Resolução Nº 034/2020 CEPEX/UESPI, que regulamenta a curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação no âmbito da Universidade Estadual do Piauí e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação ((extraído do PPC 2024, Alma 5). (grifos meus).**

Como se observa, as políticas educacionais para o ensino superior formam um conjunto amplo de legislações que orientam as funções dos atores sociais, representados especialmente pelos docentes que compõem os Núcleo Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação.

No que se refere à atuação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDE), novos desafios surgem para viabilizar a implantação e regulamentação de componentes curriculares nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). A Atividade Curricular de Extensão (ACE) - Curricularização, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, configura mais uma iniciativa no âmbito das políticas educacionais, alinhada à legislação macro do Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente na meta 12. A efetiva implementação dessa

atividade foi um aspecto destacado nos PPCs analisados, conforme evidenciam os excertos examinados.

[...] Na UESPI, essas práticas são denominadas de **Atividades Curriculares de Extensão (ACE)** e, conforme a **Resolução CEPEX 034/2020**, **correspondem a dez por cento da carga horária total dos cursos de graduação**. Neste sentido, a carga horária total do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI do *campi X* é de 3380 horas e para a realização das ACE estão previstas 338 horas de atividades dedicadas à comunidade externa, do segundo ao oitavo bloco curricular [...] De modo a possibilitar a progressiva melhoria na qualidade de sua execução, as ACE precisam ser flexíveis quanto aos procedimentos a serem adotados sobre os componentes curriculares e as cargas horárias previamente estabelecidos neste PPC. Assim, no curso de Licenciatura em Pedagogia do *campi X*, **o detalhamento das atividades** a serem desenvolvidas, do cronograma, da metodologia e da forma de avaliação discente no programa aplicado **como ACE deve ser feito no semestre imediatamente anterior à sua realização pelos membros do NDE do curso. O NDE também deve ser responsável pela organização dos documentos de registro das práticas na Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários**, assim como pelo registro do resultado da avaliação dos alunos nos componentes curriculares vinculados ao programa de ACE em cada bloco. **Desse modo, o curso de Licenciatura em Pedagogia age em conformidade com a Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que no Art. 15 salienta que as atividades de extensão devem ser sistematizadas e acompanhadas, com o adequado registro, além de fomentadas e avaliadas por uma instância administrativa institucional**, devidamente estabelecida em regimento próprio, conforme apresentado neste PPC. [...] Ainda, o Art. 16 da referida resolução acrescenta que as atividades de extensão devem ser adequadamente registradas na documentação dos estudantes para efeito de reconhecimento formativo (Extraído do PPC 2022, Alma 5).

[...] **Atividades de Curricularização da Extensão** - A integração das atividades de extensão à matriz curricular dos cursos de graduação, conhecida como curricularização da extensão, é uma estratégia prevista na meta 12 do Plano Nacional da Educação (PNE) e regulamentada pela Resolução nº 07 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 [...] Conforme estabelecido no artigo 2, § 4º da Resolução CEPEX Nº 034/2020, a Comissão de Curricularização da Extensão (CCEX) será formada pelo total de **componentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Licenciatura em Pedagogia e terá como atribuição a coordenação e supervisão das ACEs no curso** (PPC, 2024, Alma 6) (grifos meus).

Este texto apresenta, de maneira resumida, os princípios contidos em documentos legais que expressam as demandas e a dinâmica das políticas educacionais, além de sua relação com as ações do Núcleo voltadas para a organização, desenvolvimento, qualificação e consolidação dos cursos. Não é propósito desta análise abordar toda a legislação mencionada nas Atas e nos PPCs, uma vez que essa não era a finalidade da pesquisa. Meu objetivo é evidenciar como a BNCC e a BNC-Formação, juntamente com o conjunto normativo que

orienta a atuação dos NDEs, são transformados e impulsionados por uma lógica neoliberal, influenciando modos de ser e agir tanto nos NDEs quanto nos cursos de Pedagogia. Como destacam Dardot e Laval (2016, p. 14), as políticas neoliberais se tornam cada vez mais presentes: "[...] o que está em jogo é nada mais, nada menos que a *forma da nossa existência, ou seja*, a maneira como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos" (grifo dos autores).

São demandas que fazem sentido para os professores, práticas que não visam silenciar propostas de mudança ou travar disputas políticas capazes de impedir os procedimentos pedagógicos necessários à organização do curso, mas sim criar um espaço de produção e circulação de saberes. Nesse sentido, "a política é fácil; as atuações, não" (Ball *et al.*, 2021, p. 34). São questões que ajudaram a entender os movimentos das práticas discursiva que conduzem os caminhos do NDE, (Scorzoni, 2022), afirma que esse órgão colegiado, não deve existir para atender aos sistemas regulatórios, mas transpor a ideia de trabalho técnico e burocrático.

Nessa dimensão, é possível observar a atuação desse grupo de professores, que se espera sejam o "elemento diferenciador do curso" ou até mesmo a "alma do curso", formando um núcleo de acompanhamento que assegura "continuidade no desenvolvimento do curso" (CONAES, 2010). Contudo, essa visão de qualidade ainda está profundamente atrelada ao que estabelece a legislação. As discussões sobre avaliação do curso, currículo e identidade permanecem fortemente vinculadas a critérios legais.

Essa abordagem ainda está longe de alcançar uma qualidade problematizadora, uma vez que os processos normativos e regulatórios são priorizados devido às próprias demandas institucionais. Como afirma Ferreira (2015, p.77), "[...] reivindicar a qualidade da educação não é uma estratégia nova, mas inserir-se num jogo de acontecimentos que, ao reaparecer, reconfigura suas estratégias e efeitos de verdade". Sob essa ótica, é possível refletir sobre esses efeitos de verdade e, consequentemente, entender a produção de poder materializado tanto nas práticas discursivas quanto não discursivas desse espaço acadêmico. Nesse sentido, conforme declara Candiottto (2011)

[...] o sujeito é sempre efeito de poder, seja nos mecanismos disciplinares que o normalizam permanentemente em razão de uma ortopedia moral vigente, seja quando ele se toma como objeto para si próprio nos diferentes processos de subjetivação a partir do embate agonístico, entre as forças do querer e as potências da liberdade (Candiottto, 2011, p.81).

Percebi, diante desses esclarecimentos, que as ações dos docentes, e consequentemente a atuação do Núcleo, são focadas principalmente no acompanhamento do PPC dos cursos. Isso pode refletir a qualidade conforme a legislação, mas também permite ajustes em outras regras que vão além do aspecto normativo e disciplinar como um corpo que obedece, cujas forças se multiplicam (Foucault, 2002). No entanto, é fundamental considerar a qualidade que surge de uma ação coletiva, voltada para um saber fazer bem feito. Como ressalta Sennett (2009) em seus estudos sobre artesanaria, “toda habilidade artesanal é um trabalho dedicado à busca da qualidade” (*Ibid*, p.34). Essa visão é compartilhada por Fabris *et al.* (2018), que também defende a qualidade pelo viés da artesanaria.

[...] a qualidade gerada pela artesanaria só se dá com um tempo maior, um tempo para aprender, fazer, refazer, criar e recriar, praticar até chegar a um ponto em que observamos as novas práticas com um avanço de qualidade, pois há muito de arte, ciência e técnica envolvido nessa artesanaria (Fabris *et al.*, 2018, p.16).

De qualquer forma, é possível identificar que os docentes buscam constantemente aprimorar, dedicar-se e estudar, aprender, indicando tempo para qualificar o curso, como demonstram em seus registros, *"os membros discutiram sobre a situação, reafirmaram a posição de reformular o PPC, mas com base em um processo de avaliação cuidadoso por entender ser esse o correto" [... ] o objetivo da reunião foi discutir e encaminhar o processo de avaliar e possíveis alterações do PPP do Curso de Pedagogia [...] Foi discutido[...] que a metodologia de avaliação deveria envolver a realização de Seminários internos para discutir o curso além de levantamento avaliativos dos estudantes e professores. Foi feito um esboço do que seria avaliado, com a realização de discussão por área de ensino"; "[...]nesse sentindo deliberou-se pelo seguinte: elaborar um passo a passo sobre o que fazer no sentido de uma reformulação que contemple ACEs algumas questões resultado da nossa avaliação, considerando que o Questionário já seria aplicado junto aos discentes; iniciar a aplicação dos questionários com os estudantes dos Blocos: VI; VII e IX logo em janeiro quando voltarmos do recesso". (Alma 2). Pelos excertos, parece-me que essa postura reflete o cuidado, um trabalho voltado para a qualificação, avaliar de maneira minuciosa, na visão dos docentes, entendem como o mais correto, mesmo tendo a legislação como diretriz para as práticas a serem adotadas nesse espaço institucional*

Na revisão da literatura, os estudos de Gomes (2017) e Trevisan (2018), que analisaram o curso de Pedagogia, evidenciaram a atuação significativa do NDE, os diferentes sentidos da qualidade e a gestão dos cursos de licenciatura. O conceito de qualidade nomeado



como um indicador<sup>36</sup>, mais uma vez recorro a legislação, estão expressos nos discursos institucionais, como afirma a Conaes (2010),” [...] entende que o NDE é um bom indicador da qualidade de um curso de graduação” (grifo meu). Essa ideia de ser *um indicador de qualidade*, creditada aos NDEs, oferece espaço para compreender a atuação do Núcleo fomentada por órgãos que criam essa expectativa institucional. Acredito que seja necessário abordar, de forma breve, o conceito do sentido de qualidade no campo da educação, sob a ótica de alguns autores.

A educação de qualidade é um direito de todos, reconhecido pelas esferas governamentais como um bem público. Para discutir o conceito de qualidade na educação, é preciso considerar os múltiplos aspectos que o termo abrange. Esta análise tem como objetivo destacar alguns desses elementos, a fim de contextualizá-los no âmbito deste trabalho. Para tanto, retomam-se as contribuições de autores cujas reflexões foram relevantes para pensar a atuação do NDE, particularmente no que diz respeito à qualificação pedagógica e curricular do curso.

Inicialmente, recorri a Fonseca (2009), cujo artigo "*Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*" aborda o conceito de qualidade presente nos planos educacionais do país. Nas últimas quatro décadas, os debates se concentraram na relação entre movimentos sociais e políticas públicas governamentais. Estas últimas, conforme a autora, são peculiares para o sistema educacional, abrangendo "avaliação externa, financiamento público, inovação tecnológica, formação de quadros administrativos e docentes" [...] ou partindo da dinâmica interna das instituições escolares e universitárias, com foco em gestão institucional, autoavaliação e currículo" (Fonseca, 2009, p.153). Nesse contexto, as demandas por significado de qualidade sustentam diferentes posições. Dessa forma, a autora demonstra que “[...]em meio a essas demandas, foram produzidos diferentes significados para a qualidade da ação educativa, quer expressem os princípios humanistas, privilegiando a cidadania e a emancipação dos sujeitos, quer se voltem para a preparação dos indivíduos como meros produtores e consumidores no mercado” (Fonseca, 2009, p.154). Os desafios enfrentados pela educação e pelas universidades são diversos e refletem as demandas da sociedade contemporânea. Diante desse

---

<sup>36</sup> Sobre esse termo, o que podemos compreender? Na literatura consultada encontrei algumas ideias para esse termo. Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2004. O que significa um indicador na educação? “Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Este é seu objetivo principal “[...]indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo”. Disponível em: [mailto:https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_indqua.pdf](mailto:https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf)

cenário, compreendo a importância de me aproximar desses conceitos e entender como os Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) atuam para a qualificação dos cursos de Pedagogia da UESPI.

Ao abordar o conceito de qualidade no contexto educacional, destaco as perspectivas conceituais apresentadas por Dourado e Oliveira (2009, p. 202). Os autores compreendem a qualidade como um conceito histórico, que se modifica no tempo e no espaço, condicionado às demandas e critérios sociais de cada época. Nesse processo, defendem "[...] a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, sociedade e educação definem os parâmetros para qualificar, avaliar e determinar as propriedades desejáveis de um processo educativo com qualidade social" (Dourado e Oliveira, 2009, p. 203-204). Complementando essa visão, Sousa (2009, p. 243) ressalta que o conceito de qualidade é marcado por polêmicas e múltiplas lógicas, pois suas definições são variáveis, subjetivas e polissêmicas, ganhando maior relevância quando aplicadas à educação. Para o autor, o sentido de qualidade é construído a partir de padrões concebidos e transformados pelos sujeitos, devendo-se considerar as especificidades da sociedade que o produz. "[...] A qualidade não é um valor absoluto, nem a simples adequação de ideias, processos e práticas a um padrão ou normas condicionais a priori. Dessa forma, é impossível vinculá-la a um único atributo ou olhar" (Sousa, 2009, p. 244). Nesse contexto, "no seio dessa dinâmica, são produzidos valores que se traduzem em diferentes sentidos para a qualidade" (Fonseca, 2009, p.154).

Dias Sobrinho (2010), ao abordar o conceito de qualidade, analisa-o sob a perspectiva das políticas governamentais neoliberais, que costumam associar a qualidade educacional à competitividade e à produtividade. Essa visão busca atender às transformações no mundo do trabalho e na economia, com o objetivo de fortalecer as empresas. Nesse contexto, o autor afirma que "em torno da hegemonia do conceito de qualidade ocorrem muitos conflitos e oposições entre os diferentes grupos de interesse", completando assim sua reflexão.

De acordo com interesses relativos dos implicados em determinadas circunstâncias e admitindo sempre variações de ênfases, a qualidade estaria: na adequada capacitação para o trabalho e expansão de possibilidades de emprego; ou no aumento da competitividade por meio dos conhecimentos úteis, da inovação e do avanço da tecnologia; ou na elevação da formação cultural e política da população; ou no aprofundamento dos valores da democracia e no desenvolvimento da cidadania etc.(Dias Sobrinho, 2010, p. 1226-1227).

Entendo que analisar alguns conceitos de qualidade no contexto educacional, segundo os autores citados, revela que seu significado e variações seguem um contexto histórico. Portanto, não se trata de um valor absoluto e determinado, pois diferentes sentidos de qualidade são atribuídos pelos estudos mencionados. O que pude identificar pelos excertos é que a atuação dos docentes, membros do NDE, que foi criado com “com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação (Parecer Conaes, 2010), o grupo vai se constituindo, se adequando às demandas e circunstâncias legais.

Nesse entendimento, afirma Dias Sobrinho (2010), no seu artigo – *Ensino superior em Brasil: principais tendências e desafios*”

[...] tudo isso e mais constitui a pluralidade conceitual da qualidade educativa, mas dificilmente esses elementos se articulam de forma harmoniosa em um todo compreensivo, visto que a educação é um fenômeno social e, então, o que se vai entender por qualidade educativa pertence a um campo complexo e permeado de contradições [...] as noções de qualidade da educação superior têm muito a ver com os lugares relativos dos indivíduos, os compromissos dos grupos numa dada formação social, as concepções de mundo e, particularmente, os papéis que os atores atribuem à educação superior (Dias Sobrinho, 2010,p.1228-1229).

Considerando essa perspectiva, é evidente que a qualidade na educação é um tema complexo e repleto de nuances, que nem sempre se desenvolve de maneira harmoniosa. Nesse cenário, existem contradições subjacentes. No ensino superior, o discurso sobre qualidade assume diferentes dimensões, dependendo dos contextos em que os atores sociais estão vinculados. A análise dos discursos das Atas revela que os docentes estão engajados ativamente, assumindo o compromisso de promover mudanças nos PPCs e nas matrizes curriculares, com o intuito de atender às especificidades do curso e ao perfil dos alunos. O objetivo é melhorar e elevar a qualidade do curso ou pelo menos mantê-la, durante o processo de reformulação do PPC, conforme no quadro a seguir.

Quadro 34 - A matriz curricular do PPC: ajustes no PPC e melhorar a desempenho dos alunos

Atas de reuniões dos NDEs
Ata 2015 – Alma 2

[...]Ata da reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia do campus **X**. Aos cinco dias do mês de fevereiro de 2015, com início às nove horas, o NDE reuniu-se, com a presença das Professoras **A, B C, D E**, para tratar da seguinte pauta:

[...] Sobre o primeiro ponto, a **Prof. A** destacou que **o DAP produziu modelo de PPP**, apresentado em reunião com membros de NDE e a ser observado por todos os cursos; na oportunidade destacou que **não é possível uniformizar os PPPs, considerando as especificidades a serem consideradas**; as demais pessoas da reunião concordaram com este posicionamento. A professora **B** ressaltou que **PPP do Curso de Pedagogia do Campus passou por um processo de análise de ajustes finalizado em 2013 e encaminhado ao DAP no prazo estabelecido**. A profa. **C** informou que de acordo com consulta feita à **profª D**, à época responsável pelo DAP/UESPI, **o PPP foi aprovado junto ao CEPEX e encaminhado ao Conselho Estadual de Educação - CEE. Contudo, todas foram unânimes em observar que o NDE não fora informado sobre as posteriores movimentações e resultados**. A profa. **E** destacou que, **em tese, novas alterações no PPP devem ser feitas com base em apreciação do CEE levando em conta as últimas alterações**[...] solicitar informações sobre o processo de reconhecimento do curso; **analisar o documento de recomendações sobre elaboração/ajustes nos PPPs para discutir**. Nada mais havendo a tratar, a reunião foi encerrada e eu profa. **A** lavrei a presente ata, assinada por mim e os demais presentes.

#### **Ata 2023 – Alma 4**

[...]Pauta única: Ata de reunião do Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí, campus professor **X**. Aos vinte e três dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três, às oito horas e trinta minutos, reuniram-se os membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso do Licenciatura Plena, composto por: professora **A** (coordenadora do curso- presidente do NDE), professora **B** (membro do NDE), professora **C** (membro do NDE), professor **D** (membro do NDE) e professora **E** (membro do NDE), tendo como **pauta única instituir** disciplinas pré-requisitos para a Matriz Curricular do **Projeto Pedagógico do Curso (PPC)** em reformulação. A presidente informou das motivações para se fazer **esse ajuste no PPC**, como por exemplo, problemas com **alunos que ficam retidos em Prática e Pesquisa I e se matriculam na Prática e Pesquisa 11 normalmente, como se nada tivesse ocorrido na anterior**. Ademais, **outras disciplinas também requerem um conhecimento anterior para a melhor compreensão das mesmas. Após ouvidas as considerações dos presentes que se mostraram todos favoráveis a essa ideia, chegou-se ao seguinte consenso:** Metodologia do Trabalho Científico é pré-requisito para Prática e Pesquisa Educacional I Esta, por sua vez é pré-requisito para a Prática e Pesquisa Educacional 11 que é para a Prática e Pesquisa Educacional UI. Sociologia da Educação I é pré-requisito para a II, Psicologia da Educação I para a Filosofia da Educação I, para a U. Em relação aos Estágios Supervisionados Obrigatório, ficou assim definido: Estágio na Educação Infantil tem como pré-requisitos Currículo e Organização da Educação Infantil, Didática e Alfabetização e Letramento. Para Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Prática em Espaços Escolares, Didática e Alfabetização e Letramento. Para o Estágio em Gestão Escolar, o pré-requisito é Gestão dos Processos Educativo. Nada mais havendo a tratar, a Presidente deu por encerrada e lavrou esta Ata, que, lida e achada conforme, vai devidamente assinada e datada

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados das Atas 2015 a 2023 (grifos meus).

É fundamental valorizar o envolvimento dos docentes nesses processos, que se dedicam intensamente para atender tanto às exigências legais quanto às demandas

administrativas. Essa dinâmica de atuação dos NDEs demonstra ainda que a gestão das Instituições de Ensino Superior precisa coordenar de forma eficiente os processos de ajuste dos PPCs e as mudanças curriculares, que são avaliadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O retorno dessas avaliações é essencial para que os Núcleo possam desempenhar suas funções com maior qualidade, conforme destacado no excerto a seguir: “[...] *contudo, todas foram unânimes em observar que o NDE não fora informado sobre as posteriores movimentações e resultados. A profa. E destacou que, em tese, novas alterações no PPC devem ser feitas com base em apreciação do CEE levando em conta as últimas alterações [...] solicitar informações sobre o processo de reconhecimento do curso*<sup>37</sup> *analisar o documento de recomendações sobre elaboração/ajustes nos PPCs para discutir*”. Nesse contexto, é possível apreender e evidenciar aspectos da qualidade presente no modo de atuar dos NDEs?

O conceito de qualidade apresentado pelos autores assume diversas conotações. Cunha (2012), assim como outros pesquisadores citados, destaca a complexidade de definição de qualidade acadêmica, especialmente no ensino superior: "não é uma tarefa simples, pois a função da universidade é multifacetada e, como instituição social, sofre influências culturais e políticas de seu tempo" (Cunha, 2012, p. 42). Diante disso, é fundamental considerar os múltiplos aspectos que envolvem a qualidade na atuação desse grupo específico da investigação. Sousa (2017), por sua vez, apresenta outra abordagem para o conceito de qualidade, reforçando a seguinte ideia:

[...] Assumindo-se esse entendimento, o conceito de qualidade no campo da educação superior brasileira pode ser considerado como amorfo e não necessariamente polissêmico, uma vez que, em virtude da dimensão técnica do conceito, não são todos os seus possíveis significados que são esperados como válidos, simultaneamente, em um dado contexto, mas apenas um deles (Sousa, 2017, p.323).

Ao trazer essa reflexão, observo que, no contexto da educação superior, a “qualidade” pode ser considerada amorfa, pois “assume formas ou significados diferentes a

---

<sup>37</sup> Esse é um processo de avaliação que as IES públicas e privadas são submetidas, conforme a Resolução CNE/CES nº 5, de 19 de outubro de 2017, altera a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de outubro de 2010, que trata do credenciamento e credenciamento de universidades. As avaliações in loco, a partir de processo previamente instruído na Secretaria de Regulação da Educação Superior do Ministério da Educação (Seres/MEC), são realizadas por meio da aplicação de instrumentos. Para credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica, o instrumento é a ferramenta dos avaliadores na verificação de cinco eixos, que contemplam as dez dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, o instrumento permite aos avaliadores a verificação **de três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial, e infraestrutura.** (grifos meus).

cada contexto” (Sousa, 2017, p. 323). Nesse sentido, o termo não é apenas polissêmico, isto é, não se trata de múltiplos significados válidos coexistindo, mas sim de um conceito cuja própria forma se transforma conforme a situação, sem um núcleo estável. Essa condição revela um terreno fértil para explorar outras faces e dimensões dessa noção. Qualidade nos NDEs além de ser entendida mais em relação às adequações legais, ela ainda não está centralmente ligada ao conceito de artesanaria como criação de um trabalho feito sem pressa, bem feito e com arte.

Diante do exposto, assumo o conceito de qualidade no contexto da educação superior, considerando suas variações conceituais, que não se trata de um valor pontual, mas sim de algo que oscila entre consensos e discordâncias, que se altera ao longo do tempo, não podendo ser limitado a uma única perspectiva (Sousa, 2009). É fundamental ressaltar que, embora regulamentados por legislação específica, os NDEs não se restringem a ser meros reflexos das políticas educacionais oficiais. Retomo aqui a afirmação de Foucault (2002): "o corpo humano entra numa *maquinaria de poder* que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe" (grifo meu). Esses núcleos podem desenvolver diversas formas de atuação, incluindo possibilidades de resistência e contraconduta, tema que será explorado com maior profundidade no próximo capítulo.

Para concluir este capítulo, retomo os processos de atuação do Núcleo, evidenciando como as práticas discursivas circulam e influenciam o trabalho do NDE. Ao longo dos capítulos, busco demonstrar como as decisões orientam as práticas docentes. Apesar das demandas externas (macro) e internas (micro), o Núcleo viabiliza experiências e decisões que avaliam o curso e o currículo para além da legislação normativa, como forma de aprimorar tanto a formação quanto o curso. O debate curricular envolve disputas e representa um desafio no âmbito pedagógico. Segundo Paraíso (2023, p. 9), o currículo é um campo de debates, controlado e contestado, pois "[...] é constituído sempre por *relações de poder*, ao mesmo tempo que exerce poder" (p. 9) (grifo da autora). A análise das Atas permite refletir sobre o movimento do Núcleo em busca do aperfeiçoamento do curso. Essa abordagem contribui para a avaliação, o desenvolvimento e a consolidação do curso, promovendo sua qualificação, conforme demonstro nos quadros a seguir.

Quadro 35 - Como pensam a avaliação do currículo do curso

Atas de reuniões dos NDEs
Ata 2021 – Alma 2

[...] em outro momento da reunião **ressaltou que a avaliação interna do currículo do Curso é uma necessidade e uma recomendação, prevista no Projeto do Curso e pode ser feita independente das demandas externas, pois é o que possibilita aperfeiçoamento o processo de formação e condução do Curso que tem alguns desafios a serem enfrentados, apesar de contar com uma boa matriz curricular.** Citou, como exemplo, que a disciplina Educação Infantil tem tópicos em sua ementa que deveriam ser inscritos no conjunto do Curso.

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados das atas 2015 a 2023 (grifos meus).

A análise dos excertos apresentados nos quadros 35 e 36 indica que o debate está focado na avaliação. Os docentes demonstram consciência de que as práticas avaliativas devem seguir os padrões normativos internos, conforme estabelecido no PPC de cada curso, mas também reconhecem que o processo não pode ser conduzido apenas por demandas externas.

Como expresso pelos docentes: "[...] *pois é o que possibilita o aperfeiçoamento do processo de formação e condução do curso*" (Alma – 2), essa reflexão sobre as práticas, com foco na avaliação do curso, gera significado para o grupo. Ao destacar que, embora possuam uma boa matriz, o processo de avaliação do curso ainda precisa ser aprimorado e qualificado, fica evidente a compreensão de que "é necessário mudar a cultura avaliativa, buscando sua dimensão ética" (Fabris e Sebastiany, 2022). Em sua manifestação sobre as demandas externas relacionadas à avaliação, a professora reconhece a necessidade de um espaço para reflexão, aprendizagem e tomada de decisões sobre a avaliação do curso, mesmo dentro das diretrizes legais.

Conforme Dias Sobrinho (2006, p.21), um dos principais desafios é evitar a burocratização dos processos avaliativos, que ocorre quando as práticas e espaços de debate são substituídos por tarefas mecânicas, limitadas ao cumprimento de exigências formais externas.

O Núcleo mantém uma postura firme e determinada, destacando a importância de decisões assertivas mesmo diante das dificuldades. Essa atitude reflete um engajamento coletivo.

Como também, decidem "[...] *instituir disciplinas pré-requisitos para a Matriz Curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em reformulação. A presidente informou das motivações para se fazer esse ajuste no PPC, como por exemplo, problemas com alunos que ficam retidos em Prática e Pesquisa I e se matriculam na Prática e Pesquisa II*

*normalmente, como se nada tivesse ocorrido na anterior. Ademais, outras disciplinas também requerem um conhecimento anterior para a melhor compreensão das mesmas. Após ouvidas as considerações dos presentes que se mostraram todos favoráveis a essa ideia, chegou-se ao consenso*" (Alma, 6). Os enunciados indicam que os docentes buscam ampliar a compreensão dos conteúdos, ressaltando a importância de ações mais eficazes e qualificadas para a formação dos estudantes. Esses processos formativos exigem articulação para obter melhores resultados.

Compreendi que os professores se dedicam ao planejamento e à revisão do PPC, propondo aprimoramentos para o desenvolvimento da disciplina. Nesse contexto, Zabalza (2004, p.31) destaca: "[...] é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes".

Ademais, o NDE mostrou-me motivada a alcançar resultados, apesar das dificuldades enfrentadas, demonstrando "uma grande dose de compromisso [...] e muita boa vontade" (Ball *et al.*, 2021, p. 114). Essa postura pode levar os docentes a um exercício profissional mais qualificado, conforme sugere Sennett (2009, p. 34): "[...] a aspiração por qualidade levará o artífice a se aperfeiçoar, a melhorar em vez de apenas passar por cima". O Núcleo busca estruturar as atividades, definir estratégias de atuação e promover desenvolvimento, organização e qualificação de modo contínuo, alinhando-se, em certa medida, ao que propõe a legislação.

No contexto normativo e regulatório, a atuação dos NDEs reflete os esforços descritos por Ball *et al.* (2021, p. 115), que caracterizam essas ações como "coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, carga de trabalhos impossíveis, movimentos *satisficing*<sup>38</sup> e entusiasmos pessoais, trata-se trabalhar na adequação das atividades, não procurando um ideal, mas o possível de se fazer. No projeto do curso, o Núcleo destaca que o PPC é "avaliado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-PI) *nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento*<sup>39</sup>, com base nos instrumentos e indicadores do CEE". Para a UESPI, essas avaliações têm implicações práticas, visando *melhorar a aplicabilidade do projeto*. O NDE, em conjunto com a Comissão Permanente de Avaliação (CPA)<sup>40</sup>, avalia e atualiza o PPC,

<sup>38</sup>Nota dos autores: *satisficing* – uma junção de "satisfy e suffice" (satisfazer e bastar), é uma estratégia de tomada de decisão que tenta satisfazer os critérios de adequação, ao invés de identificar uma solução ideal.

<sup>39</sup> Pela Resolução CEE/PI nº 010/2008, seção VI – do Reconhecimento e da Renovação do Reconhecimento de Cursos. Art. 30 - o reconhecimento consiste no ato administrativo pelo qual o poder público estadual atesta a qualidade do ensino ministrado e se manifesta quanto à continuidade da oferta.

<sup>40</sup> A Comissão Própria de Avaliação – CPA surgiu com a Lei Federal nº 10.861/04, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), dispondo sobre a necessidade de que todas as IES



além de propor ações decorrentes da autoavaliação, dos relatórios produzidos pela Comissão avaliadora dos cursos e o resultado do ENADE, ações consideradas balizadoras. O Núcleo também prevê medidas importantes para promover a *avaliação contínua do currículo do curso*, como evidenciado nos excertos. Nos seis cursos analisados, as seções dos PPCs que tratam do processo de avaliação do curso e do papel do NDE nesse contexto demonstram as ações envolvidas, conforme detalhado a seguir.

Quadro 36 - O PPC de Pedagogia: o processo de avaliação do curso

A avaliação no PPC do curso
<p><b>PPC 2024 reformulado – Alma 6</b></p> <p>“[...] Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Campus <b>X</b>, é avaliado pelo Conselho Estadual de Educação– CEE (PI) <b>nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento</b>, conforme instrumentos e indicadores do CEE. <b>As avaliações implicam em ajustes do PPC com o intuito de melhorar sua aplicabilidade.</b> No âmbito da UESPI, <b>o PPC é avaliado e atualizado pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE)</b>, desde a sua elaboração até a <b>execução do ciclo completo de formação do profissional, tanto com a análise dos indicadores- avaliação de disciplina, professores, recursos, metodologias, estrutura física, dentre outros– quanto ao produto desempenho, alcance do perfil pretendido– incluindo também a participação nos processos de auto-avaliação institucional, conforme diretrizes da IES [...]</b> <b>Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso:</b> A Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI, do <i>Campi X</i> se articula com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) <b>para promover as ações decorrentes da auto-avaliação institucional, baseadas no relatório anual da CPA.</b> Além disso, os relatórios gerados pelas Comissões de verificação <i>in loco</i> (avaliação externa) são contemplados com uma análise geral para a criação de ações de saneamento das deficiências apontadas. <b>O desempenho dos alunos no ENADE é balizador de uma série de ações que envolvem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficinas com coordenadores e NDE dos cursos para atender solicitações de ajustes realizadas pelo Conselho Estadual de Educação– CEE (PI).</li> <li>• <b>Capacitação discente para a compreensão do ENADE</b> realizada pela PREG junto aos cursos que farão ENADE;</li> <li>• Oficina de capacitação docente para a elaboração de itens no padrão BNI/ENADE realizada pela PREG uma vez por ano. <b>Dessa forma a ações desenvolvidas como resultado dos processos de avaliação, estão incorporadas ao cotidiano do curso</b> (CPC, ENADE, Avaliação externa e autoavaliação) de uma forma integrada e articulada com a Coordenação de curso, Diretoria e CPA”.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados do PPC Alma - 6 (grifos meus).

---

criassem suas próprias comissões. Esta comissão é responsável por identificar potencialidades e fragilidades nos aspectos acadêmicos e administrativos da instituição através da implantação e desenvolvimento de processos de avaliação institucional, cujos resultados obtidos são sintetizados em forma de relatórios, que estes garantem o credenciamento ou o credenciamento das IES, junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Além disso, é um dos principais critérios para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação e pós-graduação exigidos pelo Ministério da Educação – MEC (grifos meus). Disponível em: <mailto:https://uespi.br/cpa/>

No quadro 364, apresento parte do item referente ao processo de avaliação do curso, conforme descrito no PPC do Campus Alma 6. Esse documento foi elaborado e organizado pelo NDE do curso de Pedagogia, incorporando a legislação nacional e institucional que fundamenta a proposta. A atuação do Núcleo evidencia como as propostas e ações do projeto se concretizam no cotidiano, conforme demonstrado pelos excertos das reuniões registradas nas Atas apresentadas anteriormente.

Ao analisar o Parecer CONAES (2010), constatou-me a importância do Núcleo Docente Estruturante (NDE) para essa Comissão, tanto na contínua atualização do projeto pedagógico do curso quanto na prevenção de que ele se torne apenas um documento burocrático. De acordo com a legislação vigente, os docentes participam ativamente desse processo e são reconhecidos como peças essenciais para garantir a qualidade da formação. Sua atuação na atualização e aprimoramento curricular é crucial para que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) mantenham sua efetividade, conforme evidenciado no seguinte excerto:

[...] A ideia surge da constatação **de que um bom curso de graduação tem alguns membros do seu corpo docente que ajudam a construir a identidade do mesmo**[...] se a identidade de um curso depende dessas pessoas que são referências, tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica em geral, é justo que se entenda e se incentive o reconhecimento delas, institucionalmente, **para qualificar a concepção, a consolidação e, inclusive, a constante atualização de um projeto pedagógico de curso. Com isso se pode evitar que os PPCs sejam uma peça meramente documental** (Conaes, 2010. p.1). (grifos meu).

Como destaca o Parecer Conaes (2010), é fundamental *“evitar que os PPCs sejam uma peça meramente documental”*. Essa orientação presente na legislação vigente pode ser interpretada como um convite aos docentes para que resistam aos movimentos normativos e regulatórios, assumindo papel ativo na construção das propostas educacionais das IES. Dessa forma, os profissionais envolvidos tornam-se verdadeiros protagonistas do processo pedagógico, promovendo atualizações constantes do curso e desenvolvendo alternativas que elevem sua qualidade. Essas “formas ritualizadas” (Foucault, 1996, p. 7) transformam-se em espaços de diálogo, alinhando-se tanto aos objetivos do Núcleo quanto às propostas do próprio PPC, mesmo que mantenham uma estrutura com efeitos institucionais normativos.

Segundo o PPC institucional, o NDE demonstra comprometimento com ações externas aos discentes participantes do ENADE. Conforme consta no documento: *“O desempenho dos alunos no ENADE é balizador de uma série de ações que envolvem[...]*

*Capacitação discente para a compreensão do ENADE realizada pela PREG junto aos cursos que farão ENADE. Dessa forma as ações desenvolvidas como resultado dos processos de avaliação, estão incorporadas ao cotidiano do curso (CPC, ENADE, Avaliação externa e autoavaliação) de uma forma integrada e articulada com a Coordenação de curso, Diretoria e CPA”.*

O ENADE, enquanto política de avaliação, contribui para a gestão dos cursos. Como parte dos Sinaes, os resultados se somam a outros indicadores de qualidade do ensino superior. Entre os componentes produzidos estão o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) das instituições. Esses indicadores são utilizados posteriormente na regulação e nos processos de autorização do IES, como credenciamento, autorização e reconhecimento. De forma sucinta, apresento questões relacionadas ao tema, que podem ser identificadas nos quadros 14 e 15, nas páginas 95 e 96 deste texto.

No caso das universidades estaduais, as visitas avaliativas são realizadas pelo CEE/PI. Os relatórios produzidos têm, entre seus objetivos, o aprimoramento das práticas pedagógicas. Como destacam *“os relatórios gerados pelas Comissões de verificação in loco (avaliação externa) são contemplados com uma análise geral para a criação de ações de saneamento das deficiências apontadas”*. Nesse contexto avaliativo, torna-se evidente a relevância do papel desempenhado pelo NDE. Importante lembrar que o processo de avaliação das IES, o SINAES conta com três componentes: *a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes*. No quadro 15 deste trabalho (p. 123), são apresentadas as principais características dos seis *campi* investigados, incluindo as notas do ENADE dos cursos de Pedagogia nos últimos cinco anos.

Essas notas variam de 1 a 5, sendo que 1 e 2 indicam desempenho insatisfatório, 3 representa desempenho regular, e 4 e 5 refletem alto nível de qualidade e excelência. O *campi* Alma 6, cujo PPC está em destaque, apresenta resultados positivos que podem servir como base para reflexões importantes pelo NDE, no sentido de manter os padrões mínimos de qualidade do curso, além de implementar ações para elevar ou permanecer com esse conceito. As notas do ENADE desse campus são as seguintes: - 2005 – (SC)<sup>41</sup> - 2008 – 4 - 2011 – 4 - 2014 – 3 - 2017 – 4 - 2021 – 4. Embora não seja objeto desta análise avaliar os resultados dessas notas, identifiquei, do ponto de vista avaliativo, o NDE compreende que *“as ações realizadas a partir dos processos de avaliação estão integradas ao cotidiano do curso (CPC,*

---

<sup>41</sup> A expressão SC – indica sem conceito. No referido ano não foi aplicado o Exame. A nota de todos os Campi pesquisados está no quadro 15, p.123 desse trabalho.

*ENADE, avaliação externa e autoavaliação) de forma articulada com a Coordenação do Curso, Diretoria e CPA".*

Nesse contexto, Dias Sobrinho (2010) argumenta que interessam no ENADE avalia como os estudantes usam suas competências e habilidades e a sua evolução na aplicação do exame, feitas, no início e final da graduação. Destaca que o exame:

[...] não tem pretensão de avaliar a aprendizagem, e sim de ser um instrumento que contribua para o processo de aprendizagem [...] Isso enriquece o sistema de avaliação, agregando-lhe elementos de reflexão, ainda que, ao mesmo tempo, ampliando a subjetividade do processo, acrescente dificuldades de análise. (Dias Sobrinho, 2010, p.213).

É importante perceber que como a coordenação analisa e entende esse processo: “A Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI, do Campus X, articula-se com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) para promover as ações decorrentes da autoavaliação institucional, com base no relatório anual da CPA".

Os docentes ressaltam que a proposta de discutir os resultados da avaliação tem como objetivo integrar os responsáveis pelos processos avaliativos internos (CPA) e promover ações propositivas. Segundo Dias Sobrinho (2010), “A avaliação dinâmica se ajusta à concepção da avaliação formativa”. Essa abordagem ultrapassa o mero controle e verificação de conteúdos disciplinares. A dinâmica avaliativa formativa busca identificar progressos, superar dificuldades e atribuir significado ao processo avaliativo, que é, em sua essência, educativo.

Como aponta (Ball *et. al.*, 2021), “[...] Atuações são sempre mais do que apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ações e atividades que são políticas” (*Ibid*, p.115). Como destacam esses autores, nem tudo se resume à implementação na dinâmica de constituição e atuação dos professores que compõem os Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs). Nesse sentido, discutirei como os NDEs, indicam outros modos de atuação.

Neste capítulo, intitulado: **Atuação do NDE na qualificação dos cursos de Pedagogia da UESPI: o que significa qualificar os cursos?** busquei responder à seguinte questão investigativa: *Como as legislações e normativas são acionadas nos NDEs dos cursos de Pedagogia, produzindo formas de organização, desenvolvimento, qualificação e consolidação desses cursos?* Assim, meu objetivo não foi afirmar que o NDE não contribua para a promoção da qualidade dos cursos, uma vez que ele deve representar um elemento diferenciador nesse processo, acompanhando o desenvolvimento contínuo do Projeto

Pedagógico do Curso (PPC), condição prevista pela legislação vigente para o trabalho desse grupo docente, que, segundo a mesma normativa, possui liderança acadêmica sobre as ações desenvolvidas no curso.

Na análise realizada, a partir da leitura das Atas das reuniões, foi possível observar como os NDEs operam em relação à legislação, a qual funciona como uma "verdade" expressa no discurso produzido nesse espaço social. As análises realizadas até o momento sobre o NDE, com base no material empírico e dentro dos limites da pesquisa, foram minuciosas. Isso me permitiu demonstrar como ocorre o processo de constituição e atuação desse Núcleo.

As abordagens analíticas apresentadas ao longo do texto revelaram o funcionamento das práticas discursivas nesse espaço institucional, apoiadas pelos autores e conceitos selecionados. Embora mais centrados nas normativas legais, todos os NDEs, buscam atender o necessário para a qualificação legal. No entanto, para uma qualidade com o sentido da artesanaria proposta por Sennett (2009), não percebi em nenhum *campi*, pois essa qualidade nos mostraria os NDEs, estudando, discutindo conceitos que não só se adequassem às normativas legais, mas elevassem os cursos de Pedagogia aos melhores padrões de formação de professores, que as pesquisas têm mostrado, no momento.

Esse sentido, de buscar nas pesquisas e estudos dados para discutir e analisar o curso, não apareceu em nenhum dos *campi*. Nesse sentido, podemos dizer que muitos se alinham mais ao que identifiquei na literatura como *satisficing* uma junção de “satisfy e suffice” (satisfazer e bastar), como uma estratégia de tomada de decisão que tenta satisfazer os critérios de adequação, ao invés de identificar uma solução mais atual e qualificada.

Essa reflexão incluiu analisar como as relações de poder influenciam a atuação do Núcleo, as implicações entre a legislação e os processos de funcionamento dos NDEs em diferentes *campi*. A problematização, conforme Revel (2005, p.71), é compreendida como um exercício crítico do pensamento, que não busca soluções imediatas, pois uma das funções da filosofia não é resolver uma resposta por outra ou promover reformas, mas sim questionar, no sentido de “instaurar uma distância crítica de “desprender-se”, de retornar os problemas”. Além disso, identificamos outros movimentos na (re)organização desse grupo, que geram formas de resistência e configuram “fugas a certos imperativos da política” (Ball *et al.*, 2021). Com base nessa perspectiva, desenvolvo o próximo capítulo, intitulado: MODOS DE CONDUÇÃO DO CURSO: “DESVIOS REGULATÓRIOS”.

## 8 MODOS DE CONDUÇÃO DO CURSO: “DESVIOS REGULATÓRIOS”

[...]Sendo um grupo de acompanhamento, seus membros devem permanecer por, no mínimo, 3 anos e adotada estratégia de renovações parciais, de modo a haver continuidade no pensar do curso” (Conaes/2010) (grifos meus).

O Parecer Conaes (2010), citado na epígrafe acima, ressalta que o NDE se configura como um grupo de acompanhamento que “[...] deve adotar estratégias de renovação, de modo a garantir a continuidade no pensar do curso”. Tal medida busca assegurar o fluxo das atividades curriculares, criando espaços de reflexão que estimulem o desenvolvimento de ensino qualificado e de aprendizagens significativas e fortaleçam o percurso formativo dos cursos. Nesse sentido, o NDE desenvolve um processo permanente de avaliação e aprimoramento acadêmico, concebido como instância colegiada voltada à garantia da qualidade formativa. Ao assumir a função de acompanhamento e tornar-se, metaforicamente, a “alma do curso” seu guardião principal o Núcleo passa a desenvolver práticas voltadas ao fortalecimento, desenvolvimento e consolidação da graduação.

Nesta análise, busco compreender os movimentos que ultrapassam o que está prescrito nas legislações, mas que, ao mesmo tempo, garantem as condições necessárias para o desenvolvimento e o acompanhamento do trabalho dos Núcleo. Tais ações podem abrir espaço para atender a outras demandas contextuais, considerando as especificidades de cada curso de Pedagogia.

Reconheço que a atuação dos NDEs está atravessada pela regulação da governamentalidade neoliberal; contudo, isso não impede que os sujeitos mobilizem alternativas de gestão, assegurando qualidade e tornando cada Núcleo uma instância essencial para o curso. Diante desse cenário, a questão investigativa que orienta este estudo é: *nas decisões dos NDEs dos cursos de Pedagogia, emergem indícios propositivos que criam novas possibilidades de organização curricular e formativa?*

Para desenvolver este capítulo, estruturei uma subseção com o objetivo de evidenciar como os NDEs concebem alternativas de organização do curso, não estratégias de resistência, mas contracondutas, sintetizadas na expressão “desvios regulatórios”. O que me interessa, ao utilizar os conceitos foucaultianos, é dialogar com eles e relacioná-los às práticas emanadas nas orientações dos NDEs, que atuam na organização, no desenvolvimento e na qualificação dos cursos de Pedagogia. Por contraconduta, busquei o seguinte entendimento:

A contrantraconduta não é sinônimo de resistência, uma vez que não se trata de oposição, de enfrentamento a formas de

governo específicas. É sim, “dar às costas” a um tipo de condução para exercer outras formas de se conduzir, consideradas produtivas a determinados modos de vida (Traversini, Lockmann, Goulart, 2019, p.1575).

Seguindo Foucault, entendo a contraconduta como um modo de agir que não nega frontalmente a norma, mas a desloca, instaurando fissuras e reinterpretações que criam novas possibilidades de ação no interior das relações de governamentalidade. No caso dos NDEs, tais movimentos podem ser compreendidos como desvios regulatórios: práticas que, embora vinculadas ao marco legal e institucional que os constitui, produzem espaços de invenção, negociação e redefinição da proposta curricular do curso.

Assim, interessa-me analisar de que modo as práticas discursivas emanadas pelos NDEs, ao mesmo tempo em que respondem às exigências normativas (CONAES/2010; DCNs; SINAES), também instauram alternativas de organização, desenvolvimento e qualificação dos cursos de Pedagogia.

É nesse processo, que consigo perceber nas decisões do NDE, que os professores assumem uma recusa estratégica às demandas oficiais de estruturação e reformulação do curso, optando por não acatar certas determinações legais para “repensar o curso”. Esse comportamento não significa que os Núcleo desconsiderem as legislações; ao contrário, trata-se de buscar formas alternativas de condução, analisando e propondo diretrizes que qualifiquem o curso. Dessa maneira, o NDE reafirma sua função de instância colegiada de acompanhamento e proposição, indo além do mero cumprimento das normas legais.

Portanto, as legislações configuram condições essenciais para o funcionamento dos Núcleo: necessárias, mas insuficientes para que o NDE se torne a “Alma do Curso e seu guardião”. É a partir dessas condições que se articulam os modos específicos de organização do NDE, que combinam conformidade normativa e invenção pedagógica.

Na sequência, apresento a seção “Modos de organização dos NDEs e desvios regulatórios”, que analisa como os Núcleo articulam os discursos presentes nas legislações com práticas orientadoras que geram deslocamentos e novas possibilidades no curso de Pedagogia.

### 8.1 NDEs: organização e “desvios regulatórios”

Na análise das Atas como material empírico, examinei as enunciações e os discursos em suas particularidades, observando como a legislação atua como elemento estruturante. É importante esclarecer que não retomo aqui a discussão sobre a atuação dos NDEs sob a égide

da legislação, questão já abordada nos capítulos anteriores. Meu foco analítico consiste em evidenciar os movimentos realizados pelos NDEs, orientados pelos debates e ações propositivas discutidas nos núcleos, observando como, por meio de seus argumentos, operam práticas reguladas, criam novas possibilidades de organização e desenvolvem formas de contraconduta.

Os excertos selecionados buscam compreender como os enunciados são mobilizados pelos NDEs e, a partir disso, como esses núcleo se organizam para (re)pensar o curso. Durante as reuniões realizadas para a reformulação do curso de Pedagogia, os professores destacaram pontos essenciais a serem reconsiderados, tais como: *a BNCC, o currículo, o perfil do curso, a implementação da curricularização da extensão e a inserção dos 40% de EAD nos cursos presenciais*. Notou-se que essas questões se repetem ao longo do processo, interligadas, e refletem a preocupação dos docentes em promover uma formação inicial de qualidade.

Para facilitar a visualização dessas questões recorrentes e compreender como elas se conectam no processo de reformulação do curso de Pedagogia, apresento a seguir o quadro que organiza os principais temas debatidos nas reuniões dos Núcleo Docentes Estruturantes.

O quadro a seguir sintetiza os principais temas discutidos nas reuniões dos NDEs durante o processo de reformulação do curso de Pedagogia. Cada item representa uma questão recorrente, evidenciando a articulação entre diferentes aspectos do currículo, das diretrizes nacionais e das demandas institucionais. A repetição e a interconexão desses pontos mostram como os Núcleo organizam suas práticas propositivas, articulando a legislação vigente com contracondutas que possibilitam novas formas de desenvolvimento, planejamento e qualificação do curso.

Quadro 37 - Modos de organização: curricularização da extensão, inserção de EAD, perfil do curso

Atas das reuniões dos NDEs
<p><b>Ata 2020 - Alma 3</b></p> <p>[...] o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da UESPI/Campus X, presidido pelo Prof. Dr. A, <b>para deliberar</b> sobre a(s) seguinte(s) pauta(s): <b>Resolução N° 02/2019 do Conselho Nacional de Educação que estabelece a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação [...])</b>- Profa. A destacou que a BNC-Formação propõe uma aproximação maior entre os campos formativos IES e escolas de Educação Básica e que, neste sentido, é necessário ampliar o quantitativo de atividades práticas que dialoguem com esses espaços formativos para promover uma formação inicial que possibilite aos futuros</p>



professores uma maior compreensão sobre a docência e suas especificidades;

**Dr. B enfatizou sua preocupação a respeito do currículo e do perfil do curso de Pedagogia em razão do contexto e percurso histórico pelos quais as transformações curriculares ocorreram, configurando uma fragilidade na sua identidade e um aligeiramento de processos formativos, com substituição de disciplinas basilares.** Isso vem ocasionando uma formação deficitária e sérias críticas ao profissional formado pelo curso de Pedagogia, por não ter uma identidade bem definida; e a necessidade de se definir o perfil de formação do curso de Pedagogia do campus e sua respectiva habilitação. Neste momento, a Profa. Dr. B solicitou a palavra para informar que a BNC-Formação não trata sobre as atividades de extensão e que, por isso, é preciso atentar tanto para a BNC-Formação como para a Resolução nº 07/2018 que normatiza a Curricularização da extensão, para que após o processo de reformulação do currículo do curso de Pedagogia o cômputo da CH das disciplinas, dos componentes curriculares e das atividades extensionistas esteja em acordo com o que determina cada um desses documentos; o professor B ratificou a necessidade de se repensar a identidade do curso de Pedagogia, voltando-o para uma habilitação específica para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, aos licenciados interessados, uma complementação para habilitação em gestão escolar; na sequência, sugeriu que o curso de Pedagogia possa ofertar, por meio de projetos de extensão, formações continuadas para professores da Educação Básica e, havendo disponibilidade do corpo docente do referido curso, uma especialização gratuita; **Considera que o processo de reformulação curricular deveria ser feito exclusivamente pelos colegiados do curso e, se necessário, com auxílio de especialistas em currículos, para otimização do processo.** Na sequência, a professora C solicitou a palavra para destacar que, dentre as falas proferidas durante a discussão, **convém um olhar cuidadoso no momento da curricularização para que as atividades extensionistas não façam a compressão do currículo, mas sim sua dinamização e, ainda, a necessidade de se repensar a forma de organização das disciplinas metodológicas”.**

#### **Ata 2020 – Alma 1**

Aos três dias do mês de novembro de dois mil e vinte, às quinze horas, reuniu-se de forma extraordinária através de sala de reunião virtual por meio da plataforma Google Meet, o NDE do curso de Pedagogia da UESPI/ campi X, presidido pelo Prof. Dr. A, para deliberar sobre a seguinte pauta: [...]sobre a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que normatiza a curricularização da extensão nos cursos de graduação. - Ainda em sua fala, **a docente chamou atenção para um detalhe no PPC do curso de Pedagogia: as monitorias constam como atividade extensionistas, mas de fato não são porque não tem integração com a comunidade externa da universidade e, por isso, essa classificação deve ser revista quando se estiver reformulando** - [...]que existe uma intenção no PPC de ofertar ações extensionistas, mas que isso não está explícito. Após essas considerações, **a professora Dra. A sugeriu a criação de um programa geral de extensão que possa abrigar diferentes atividades extensionistas.** [...]O presidente sugeriu que este NDE aguarde a homologação da resolução específica sobre essa pauta para se poder dar prosseguimento às discussões. E, em razão de tantas incertezas, o presidente sugeriu que seja feita uma releitura da minuta de resolução para discutir e propor aprimoramento da mesma. **Complementando a discussão, o Dr. B sugeriu que o curso de Pedagogia promova um evento de extensão, que poderá ser em formato de roda de conversa, para se debater com a comunidade acadêmica o processo de curricularização da extensão.**

#### **Ata de 2022 - Alma 2**

Ata da reunião do dia dezoito de maio de dois mil e vinte dois os membros do NDE [...]A seguir foi discutido a pauta da reunião da PREG com os NDEs da UESPI. a profa. A representou o NDE e começou a relatar que na reunião foi o ponto mais ressaltado pelo Pró-Reitor foi a defesa da inserção dos 40% de EAD nos cursos presenciais, conforme permite a nova Resolução dos PPCs; **A posição do gestor foi criticada pelo NDE que discorda dos argumentos apresentados. O NDE ficou de discutir a questão com colegiado, ou seja, num grupo maior para deliberar a inclusão ou não no Curso.** A PREG ainda informou o prazo para entrega dos projetos reformulados. **No caso específico da Pedagogia a professora B informou que dada a situação do cenário nacional que tem discutido a formação no curso de Pedagogia não seria necessário atender a Resolução 2/2019, mas os representantes do curso se reuniriam para traçar os conteúdos, disciplinas e ementas dos 70% comum; a Comissão composta pelo coordenador do curso e um membro do NDE.** [...];

#### ATA 2020 alma 4

No dia 21 de julho de 2020 reuniu-se o NDE estando presentes: [...]Para a primeira pauta, foi apresentada pela presidente do Colegiado, a Portaria nº 330, de 25 de novembro de 2020, que dispõe sobre orientações para o desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório dos cursos da UESPI, excepcionalmente no período letivo 2020.1. Essa portaria diz em seu Artigo 2º que cabe ao Colegiado de Curso, como órgão deliberador, à decisão quanto à realização ou não dos estágios supervisionados obrigatórios pelos discentes no período de pandemia da COVID-19, remetendo as decisões à FUESPI/PREG [...]o **colegiado de Pedagogia entende que não há possibilidade de execução do Estágio Supervisionado na Ensino Infantil, uma vez que não haverá campo de estágio para os discentes, pois as escolas não estarão funcionando e esse estágio só pode ser executado de forma prática e presencial.** O estágio supervisionado no Ensino Infantil requer um ambiente de experiências práticas, para o desenvolvimento de atividades próprias desse nível de ensino, o que não pode ser feito pelo ensino remoto e nem pelas atividades sugeridas pela portaria. **Assim, o colegiado decidiu de forma UNÂNIME pela não oferta do Estágio Supervisionado no Ensino Infantil no período 2020.1, ficando esse estágio para ser cursado em período subsequente.**

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados das atas 2015 a 2023 (grifos meus).

A análise das quatro atas, algumas extensas, outras mais resumidas, evidencia, nos excertos examinados, uma preocupação consistente com a estruturação e organização curricular do curso. Os registros apontam para um compromisso contínuo em propor melhorias e garantir a qualidade da formação oferecida, demonstrando que o acompanhamento do curso exige ações contextualizadas. As discussões e a experiência dos NDEs revelam uma atuação articulada, voltada para organizar, acompanhar e desenvolver os cursos de maneira estratégica e propositiva.

Na primeira Ata do Campus – Alma 3, apresentada no Quadro 38, vi que o presidente trouxe pautas bastante detalhadas. Os professores discutiram, corroboraram argumentos e debateram formas de adequar o currículo do curso. Conforme destacado:

[...] A Resolução Nº 02/2019 do Conselho Nacional de Educação estabelece a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) [...] é preciso atentar tanto para a BNC-Formação como para a Resolução nº 07/2018, que normatiza a curricularização da extensão, para que, após o processo de reformulação do currículo do curso de Pedagogia, o cômputo da carga horária das disciplinas, dos componentes curriculares e das atividades extensionistas esteja em acordo com o que determina cada um desses documentos. (Alma -3).

Esse registro evidencia que, mesmo após as adequações curriculares, ainda existem aspectos a serem considerados para atender às demandas da formação inicial, garantindo o acesso dos estudantes aos componentes essenciais para o exercício da docência.

Os professores do NDE enfatizaram as vantagens da BNC-Formação no processo de adequação curricular, afirmando que: [...] *A BNC-Formação<sup>42</sup> propõe uma maior aproximação entre os campos formativos das IES e das escolas de Educação Básica. Nesse sentido, é preciso ampliar o número de atividades práticas que dialogam com esses espaços formativos, promovendo uma formação inicial que permita aos futuros professores uma compreensão mais aprofundada sobre a docência e suas especificidades.*” Essa argumentação evidencia o compromisso do NDE em articular teoria e prática, buscando fortalecer a formação docente de maneira integrada e alinhada às diretrizes nacionais. Esse contexto discursivo, evidencia que o Núcleo, não só implementam as Diretrizes Curriculares Nacionais apenas como um conjunto normativo a ser cumprido, mas a utilizam como um ponto de partida que pode sinalizar para discutirem as especificidades regionais do curso, introduzindo temas como educação do campo, educação indígena ou diversidade cultural, mesmo que não estejam explicitamente previstos.

Isso me permite afirmar que os professores demonstraram a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a formação como espaço de produção de saberes, por meio de ações formativas mais abrangentes, “[...] que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (Almeida e Biajone, 2007, p. 283). Nos excertos destacados, essa postura revelou-me especialmente relevante para refletir sobre a formação qualificada, conforme observa Nóvoa (2022, p. 81): “talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuidar da formação dos seus futuros profissionais”. No entanto, é

---

<sup>42</sup> Na reunião, os professores debatem a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil. O documento define as competências e conhecimentos essenciais que os futuros educadores deverão adquirir, abrangendo tanto aspectos pedagógicos e metodológicos de ensino quanto a compreensão dos alunos e seus contextos de aprendizagem. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf](mailto:https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf)

preciso que essa aproximação com os campos formativos, nas escolas, seja de forma equilibrada nas duas dimensões, a teórica e a prática, para que se desenvolva uma formação com teorizações desenvolvidas em práticas pedagógicas.

Na mesma pauta, os professores refletiram sobre questões relevantes, como: "[...] *O Dr. B destacou sua preocupação com o currículo e o perfil do curso de Pedagogia, considerando o contexto histórico das transformações curriculares, que resultaram em fragilidade na identidade do curso e em um aligeiramento dos processos formativos, com a substituição de disciplinas fundamentais de Pedagogia do campus e sua respectiva habilitação*". Essa observação evidencia um chamado de atenção dos próprios docentes, enquanto núcleo responsável pela formação, para a necessidade de preservar e fortalecer a identidade e a integralidade do curso.

Esse aspecto destacou necessário por estar presente nas diretrizes da Conaes (2010), segundo as quais "[...] a ideia surge da constatação de que um bom curso de graduação tem alguns membros do seu corpo docente que ajudam a construir a identidade do mesmo". Zabalza (2004) reforça que o exercício da docência enquanto atividade profissional requer preparação específica, afirmando que "[...] os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções" (p. 108). Como se percebe, é imprescindível considerar tanto os desafios da docência quanto as demandas apresentadas nos discursos oficiais para compreender o papel do NDE na consolidação da identidade dos cursos.

Nesse contexto, os professores apresentam propostas para reorganizar e (re)pensar o curso, considerando sua dinâmica e funcionalidade. Como relatado, "o professor B ratificou a necessidade de se repensar a identidade do curso de Pedagogia, voltando-o para uma habilitação específica para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, aos licenciados interessados, uma complementação para habilitação em gestão escolar. Na sequência, sugeriu que o curso de Pedagogia possa ofertar, por meio de projetos de extensão, formações continuadas para professores da Educação Básica e, havendo disponibilidade do corpo docente do referido curso, uma especialização gratuita."

Os professores enfatizam que o exercício das atividades docentes requer conhecimentos e habilidades específicas, bem como incentivo à formação continuada, especialmente em áreas especializadas. De acordo com a legislação, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) possui funções distintas do Colegiado. Contudo, os professores destacaram que "o processo de reformulação curricular deveria ser realizado exclusivamente

pelos colegiados do curso, com eventual apoio de especialistas em currículos, para otimizar o processo”. Esse posicionamento não foi questionado por nenhum membro do NDE.

Notou-me, entretanto, certa indefinição quanto à responsabilidade pela atualização curricular, ou seja, sobre a quem caberia a atribuição de reformular o currículo do curso. Tal situação sugere possíveis dúvidas ou redirecionamentos de funções. Cabe ressaltar que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) estabelecem com clareza as atribuições tanto do NDE quanto dos Colegiados, conforme será detalhado a seguir

**O Núcleo Docente Estruturante - NDE de cada curso** acompanha os docentes na operacionalização do PPC do curso. Neste sentido, o Coordenador do curso (Presidente do NDE) articula-se com todos os professores, incentivando-os e apoiando-os em todas as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, promove a criação de um ambiente acadêmico favorável à consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso e do PPC e incentivando a utilização de práticas pedagógicas inovadoras (PPC Alma 6, p.129).

Propor o Projeto Pedagógico de cada curso, para apreciação no Conselho Setorial e aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, obedecida a legislação vigente; avaliar a execução didático-pedagógica na implantação dos Projetos Político- pedagógicos, tendo como foco principal a qualidade do ensino; propor e/ou modificar projeto pedagógico e programas, considerando as exigências da formação profissional pretendida (Atribuições do Colegiado - quadro 31, p.140).

Cabe destacar que, embora o NDE possua atribuições distintas em relação ao colegiado, o destaque dos professores revela a sugestão de que a reformulação curricular poderia ser conduzida pelo colegiado, com o apoio de especialistas, indicando uma indefinição sobre responsabilidades nesse processo.

Assim, ainda que as normativas estabeleçam atribuições formais para cada instância, conforme explica o Parecer nº 04/2010, ao apontar as especificidades de atuação do NDE e do Colegiado: “[...] NDE deve ser considerado não como exigência ou requisito legal, mas como elemento diferenciador da qualidade do curso, no que diz respeito à interseção entre as dimensões do corpo docente e Projeto Pedagógico do Curso”. Já em relação ao Colegiado, o mesmo parecer ressalta que “[...] Já há, na quase totalidade dos cursos superiores, um órgão colegiado que se ocupa das questões do curso, inclusive do PPC, coordenado pelo Coordenador do Curso”.

Contudo, ao afirmar que o coordenador pode, em muitos casos, ser apenas o responsável por garantir o fluxo burocrático-institucional, sem necessariamente figurar como liderança acadêmica, o Parecer acaba por reforçar uma dicotomia entre a dimensão

administrativa e a acadêmica da função. Essa distinção, além de naturalizar a ideia de que o coordenador pode não ser protagonista na condução acadêmica do curso, parece reduzir o exercício da coordenação a um papel de “gestor de processos”, deslocando a centralidade da função pedagógica em favor de uma lógica de gerenciamento técnico, revelando uma ambiguidade que tensiona o lugar do saber e o lugar da gestão no interior das práticas universitárias.

Essa indefinição (tanto por parte do Parece, quanto dos professores), vejo que não se configura apenas uma fragilidade nesse contexto, mas, pode ser entendida como efeito de práticas discursivas que reconfiguram e tensionam os lugares institucionais previstos pela legislação. Como afirma Foucault (1996, p. 26), “o poder não se localiza em uma instância única, mas circula”, manifestando-se em uma multiplicidade de pontos e relações.

Nesses movimentos, não se trata apenas de descentralizar decisões, mas de instaurar procedimentos que reconfiguram o funcionamento colegiado, produzindo espaços de participação ampliada. Sobre isso, é possível dizer que, ainda que a legislação defina atribuições formais, os NDEs podem criar práticas internas de deliberação (implantar no NDE e Colegiados subcomissões temáticas para promover fluxo significativo na proposta curricular do curso) que descentralizam o poder e tornam o processo mais democrático, reinterpretando o funcionamento colegiado. Como lembra Veiga-Neto (2007, p. 104), inspirado em Foucault, os dispositivos institucionais “funcionam por meio de práticas que não apenas regulam, mas também produzem sujeitos e verdades”. E desse modo o NDE possa reconstruir, em outra racionalidade, as possibilidades de democratização no interior dos seus cursos, considerando as especificidades de cada *campi*.

Tal situação reforça a necessidade de colaboração e planejamento estratégico entre docentes, tanto no colegiado quanto no NDE, priorizando uma atuação coletiva para assegurar coerência e continuidade nos projetos formativos (Zabalza, 2004). Nesse sentido, os docentes devem adotar metodologias de trabalho em equipe que promovam equilíbrio e decisões estratégicas, garantindo que o desempenho seja colaborativo. Atuar dentro das possibilidades disponíveis, planejando e articulando ações, é fundamental para o desenvolvimento contínuo do curso e para a consolidação do NDE como “alma do curso” e guardião de sua formação.

No mesmo debate, a professora destacou a importância da curricularização da extensão, atentando para sua adequada inserção no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Segundo a docente, é fundamental que as atividades extensionistas não comprometam a organização curricular, mas promovam sua dinamização: “na sequência, a professora C solicitou a palavra para destacar que, dentre as falas proferidas durante a discussão, convém

*um olhar cuidadoso no momento da curricularização para que as atividades extensionistas não façam a compressão do currículo, mas sim sua dinamização e, ainda, a necessidade de se repensar a forma de organização das disciplinas metodológicas*". A observação da professora revela não apenas a preocupação com a manutenção da coerência do currículo durante o processo de reestruturação, mas também evidencia as tensões e disputas em torno da curricularização da extensão.

Tal implementação deve ser pensada criticamente à luz da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que impõe a obrigatoriedade da inclusão das atividades de extensão nos cursos de graduação ao currículo oficial, mas que também abre espaço para interrogar como e em que condições essas práticas se integram de modo efetivo ao projeto pedagógico, garantindo não apenas a articulação formal, mas a ressignificação dos processos de formação e da própria ideia de currículo.

Trata-se de um movimento que, embora seja apresentado como enriquecimento do percurso formativo, exige ser problematizado no interior das dinâmicas institucionais que delimitam o que deve ou não compor a formação acadêmica. Conforme destacado pela professora, é fundamental evitar que o currículo se limite às atividades de extensão, priorizando sua dinamização. As reflexões coletivas podem contribuir para um trabalho formativo mais alinhado, ao mesmo tempo em que atendem às normativas propostas nos documentos macro e micro, o que pode resultar em orientações que qualifiquem o curso. Além disso, as professoras podem ir além das delimitações curriculares oficiais, estabelecendo novas conexões nesse espaço de discussões. Como destaca Paraíso (2023, p. 129), o currículo é lido como um mapa, pois "nele há um conjunto de linhas dispersas, funcionando todas ao mesmo tempo, em velocidade variada [...] é um espaço aberto, conectável, desmontável, passível de ser desconstruído, suscetível de receber modificações constantemente". Assim, embora a legislação preveja determinada carga horária mínima para componentes obrigatórios, o NDE pode propor redistribuições que deem maior ênfase a disciplinas ligadas à docência ou à prática pedagógica, ampliando espaços de estágio e diminuindo redundâncias em conteúdos já contemplados em outros momentos.

Desse modo, é possível reorganizar a matriz curricular de modo a incluir espaços interdisciplinares (seminários integradores, projetos de extensão), que não constam diretamente como exigência legal, mas fortalecem a formação do pedagogo.

Nesse conjunto de ações, debates e proposições, os docentes devem atuar considerando os processos formativos, conforme sugere Nóvoa (2022, p. 79), ao propor que se "compreenda o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária".

Reconheço que isso demanda um espaço formal adequado para planejar e organizar o curso, considerando suas particularidades.

A gestão pedagógica desse grupo de professores é fundamental para o cumprimento da tarefa institucional do NDE. Trata-se de uma atividade complexa, que exige dos NDEs uma análise criteriosa das práticas que fundamentam as decisões curriculares. Esse processo promove um espaço de reflexão para ampliar os significados da formação, indo além das normativas legais. Segundo Cunha (2010, p.54), “[...] a universidade, como *espaço* de formação, pode ou não se transformar em *lugar* de formação. O *lugar* representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição”.

Os estudos realizados por Filho (2014), Gomes (2019), Trevisan (2018) e Matias (2020), apresentados na revisão de literatura, demonstram que essas pesquisas abordaram a atuação do NDE com foco na gestão. Os autores destacam o papel do núcleo como "espaço e lugar de gestão pedagógica", enfatizando sua importância em cursos de graduação, tanto presenciais quanto a distância.

As questões analisadas nessas pesquisas estão diretamente relacionadas à reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e às mudanças curriculares. Tais análises estão em conformidade com as orientações da legislação regulatória e normativa, abrangendo as dimensões institucional, legal e pedagógica. Os estudos indicam que o NDE deve manter o ciclo de gestão no acompanhamento dos PPCs, além de promover uma implementação participativa e uma avaliação contínua do projeto do curso. Também sugerem a criação de uma agenda de debates que considere o complexo processo de reformulação curricular.

Na ata do NDE do Campus Alma 1, as decisões tomadas pelo Núcleo incluíram diretrizes para a curricularização da extensão nos cursos de graduação. Para organizar a atualização do PPC, uma professora sugeriu revisar a forma como as monitorias estão classificadas no documento.

Ela chamou a atenção para um detalhe no PPC do curso de Pedagogia: *"as monitorias constam como atividade extensionistas, mas de fato não são porque não tem integração com a comunidade externa da universidade e, por isso, essa classificação deve ser revista quando se estiver reformulando"*. Ela também pontuou que, embora o PPC tenha a intenção de oferecer ações extensionistas, isso não está explícito no documento. Compreendi que esse aspecto é relevante para a tarefa formativa. Reorganizar, repensar e planejar as atividades permite avaliar a capacidade reflexiva do grupo. A partir do enunciado, identifiquei



um ponto importante: *a monitoria não se caracteriza como atividade extensionista, o que deve ser explicitado na reformulação do PPC.*

Os professores adotam uma abordagem pedagógica voltada para a formação dos alunos, com ênfase na integração entre a academia e a comunidade por meio de atividades extensionistas. No entanto, esse aspecto ainda não está suficientemente detalhado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Outro aspecto do debate revela uma proposição importante feita pelos docentes: *"Após essas considerações, a professora Dra. A sugeriu a criação de um programa geral de extensão que possa abrigar diferentes atividades extensionistas".*

No entanto, o presidente sugeriu que o NDE aguarde a homologação de uma resolução específica sobre o tema para dar prosseguimento às discussões. Em razão de tantas incertezas, ele propôs a releitura da minuta de resolução para discutir e aprimorá-la. Complementando a discussão, o Dr. B sugeriu que o curso de Pedagogia promova um evento de extensão, como uma roda de conversa, para debater o processo de curricularização da extensão com a comunidade acadêmica.

Essa iniciativa evidencia o comprometimento dos professores na organização de projetos e práticas pedagógicas. A criação de um programa geral de extensão, capaz de abrigar diversas atividades, representa um esforço do NDE em consolidar as práticas desenvolvidas. Essa medida também demonstra ações propositivas que rompem com a linearidade e a fragmentação do processo, qualificando a proposta curricular do curso.

O trabalho coletivo, nesse contexto, assume um papel central ao favorecer a reflexão sobre estratégias de reorganização e transformação curricular. Como destaca Cunha (2004, p. 119), "é nesse sentido que a mudança produz alterações na situação e nas circunstâncias dos sistemas e dos indivíduos". Nesse contexto, a atuação do coordenador, ao analisar e propor o estudo de documentos, compreender o processo de implantação da curricularização, sugerir melhorias e promover eventos que integrem a comunidade para esclarecer a função da extensão, pode gerar inovações, mesmo que o NDE seja um requisito normativo legal. Essas mudanças são essenciais, pois a universidade é um espaço de formação. De acordo com Cunha (2006, p. 119), a inovação se associa ao novo, "trazendo, nessa expressão, uma questão qualitativa, que envolve a introdução de algo ainda não estreado, não visto antes pelos alunos".

O processo de tomada de decisões do Núcleo Docente Estruturante (NDE), embora inscrito em uma complexa rede de discursos normativos, que operam como tecnologias de governamentalidade (Foucault, 2008), não se constitui como um fenômeno homogêneo ou

totalizante. A legislação educacional, nesse sentido, pode ser compreendida como parte de uma formação discursiva que orienta, regula e legitima determinadas práticas institucionais, mas que também é atravessada por lacunas, disputas e possibilidades de reinterpretação. Como afirmam Ball *et al.* (2021, p. 201), ao retomarem Foucault, “as formações discursivas são marcadas por lacunas e limites”, o que evidencia a não fixidez dos sentidos atribuídos às políticas.

Ademais, as ações do NDE, ainda que referenciadas por normativas oficiais, podem se constituir como espaços de produção de alternativas e de ressignificação das diretrizes legais. Em vez de simplesmente reproduzirem prescrições normativas, tais instâncias podem mobilizar práticas que tensionam, adaptam e ampliam os sentidos da política, abrindo margem para abordagens inovadoras, contextualizadas e mais responsivas às demandas locais da formação docente.

Em reunião realizada no Campus Alma 4, o debate centrou-se na questão da integralização do curso, com foco na análise crítica do texto oficial proposto. Durante a discussão, os participantes identificaram elementos redundantes e expressaram discordância quanto a determinados trechos do documento. A ata da reunião registra o seguinte posicionamento coletivo: *"Se o PPC de cada curso já é elaborado em conformidade com os marcos legais, ele deve ser considerado como parâmetro, por ser o documento que regulamenta a organização dos cursos. Sugerimos, portanto, retirar essas referências do texto e manter apenas o PPC"*.

Esse posicionamento revela uma compreensão consolidada sobre o papel do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como documento orientador da estrutura curricular. Ao questionar a duplicidade de referências normativas, os participantes demonstram não apenas domínio das diretrizes legais, mas também uma postura crítica frente à burocratização excessiva dos documentos institucionais. Tal atitude pode ser interpretada como um movimento de racionalização e simplificação dos processos pedagógicos, no qual se busca fortalecer a centralidade. A postura assumida pelos docentes revela um esforço deliberado no sentido de tornar mais claras e objetivas as informações contidas nos documentos institucionais, evitando a redundância frequentemente observada em processos marcados por forte carga burocrática.

A crítica à organização do texto oficial, expressa pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), também se manifestou em relação ao prazo de integralização do curso. Na ocasião, os docentes argumentaram que, embora os documentos normativos estipulem um prazo “normal” para a conclusão da formação, a vivência cotidiana nos *campi* evidencia dinâmicas formativas

que nem sempre se ajustam a esse modelo predefinido. Tal discordância evidencia a tensão entre os marcos legais e as condições reais de execução do projeto pedagógico, especialmente em contextos institucionais marcados por diversidade territorial, social e acadêmica.

Essa postura dos docentes demonstra um esforço para tornar as informações dos documentos legais mais claras e evitar a redundância característica de processos burocráticos. A oposição do NDE à forma de organização do texto oficial também foi evidenciada pela discordância em relação ao prazo de integralização. Os docentes pontuaram que, embora o prazo "normal" estabelecido pelos documentos legais seja um, "a realidade dita outro ritmo".

É importante destacar a observação dos docentes: *"pelos documentos legais é uma coisa, mas a realidade dita outro ritmo"*. Eles reconhecem que, no processo formativo, há diversas possibilidades de interrupção, sejam elas por questões pedagógicas, administrativas ou pessoais, como eles próprios ressaltam. O NDE cita interrupções como as greves, por exemplo, e defende que o aluno não seja penalizado por isso. O NDE propõe uma alteração no parágrafo do artigo referente ao afastamento para intercâmbio, visando incorporar "situações alheias à vontade do(a) graduando(a) que provocaram interrupção no calendário acadêmico".

Os docentes reconhecem a importância de organizar e implementar tais mudanças, desde que os direitos dos alunos sejam devidamente respeitados e garantidos. Considerando o contexto social atual, torna-se crucial incluir a possibilidade de interrupções durante o processo. Essa perspectiva está em consonância com a de Nóvoa (2022, p. 82), que ressalta que "repensar a formação de professores exige a criação de um novo ambiente institucional e pedagógico".

O NDE sugere que o parágrafo do artigo que diz: *"Para a contagem do prazo previsto no inciso III, excetua-se o tempo de afastamento do candidato para realização de intercâmbio em outra instituição, no país ou no exterior, com base em convênio oficial reconhecido por esta IES' seja acrescentado e situações alheias à vontade do/a graduando/a que provocaram interrupção no calendário acadêmico"* e que trata do afastamento para intercâmbio seja alterado para incluir *"situações alheias à vontade do(a) graduando(a) que provocaram interrupção no calendário acadêmico"*. Os docentes reconhecem a necessidade de organizar e implementar mudanças, desde que os direitos dos alunos sejam respeitados e garantidos.

Nesse debate, percebo que os professores realizam um exercício que pode ser entendido como crítica radical sobre as próprias práticas, uma condição que Veiga Neto (2007, p. 24) chama de hiper crítica. Para ele, "essa crítica é uma análise dos nossos próprios

limites". É esse o trabalho da crítica radical: colocar o nosso pensamento em movimento e em constante deslocamento, sem a procura de um "ponto de fuga que seria o núcleo da verdade [...], mas que se desloca sem descanso, sobre ela mesmo e sobre nós" (p. 25).

Essa crítica se manifesta, por exemplo, no processo de normatização das diretrizes das políticas educacionais, onde o NDE identifica desafios tanto em nível macro quanto micro. Veiga Neto (2007) complementa que essa crítica busca as origens das práticas e analisa as transformações que elas sofrem no "mundo concreto das práticas discursivas e não discursivas".

Os professores se inserem em um processo contínuo de cooperação para aprimorar a formação, um trabalho que transita entre o texto normativo e a capacidade de desenvolver o pensamento. Essa dinâmica se alinha à visão de Sennett (2018, p. 261), que destaca: "a essência da cooperação está na participação ativa, e não na presença passiva".

Nesse processo, os professores se mantiveram alinhados aos preceitos legais, cumprindo uma das atribuições do NDE previstas no art. 2º, inciso IV da Resolução CONAES (2010): "zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação". O trabalho do núcleo está diretamente centrado no PPC, especificamente no currículo, enquanto as macropolíticas e micropolíticas do sistema educacional movimentam as práticas, experiências e todo o conhecimento que emana dos espaços de ensino.

Segundo Paraíso (2023, p. 134), "essas micropolíticas são a reconstrução de pequenos coletivos, bandos, tribos ou associações que, na contramão do currículo-maior, insistem no diverso, na desconstrução dos sentidos construídos, dos currículos já feitos". Durante o acompanhamento do curso, os docentes buscam adotar uma postura questionadora em relação às certezas estabelecidas pelos processos vigentes.

Promover a qualidade da educação em todos os níveis é essencial, mas essa tarefa não se limita a silêncios e concordâncias. Conforme afirma Giroux (1997, p. 163), "os intelectuais transformadores devem desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, permitindo que os educadores reconheçam sua capacidade de promover mudanças".

Nesse contexto, é necessário que os docentes atuem para promover e manter condições favoráveis ao funcionamento do Núcleo. No entanto, essa não é uma tarefa simples para os envolvidos, pois manter a dinâmica de trabalho exige esforços significativos. A própria formação do Núcleo, analisada no primeiro capítulo desta tese, evidenciou esse desafio em vários dos seis *campi* estudados. A análise das Atas, PPCs e Portarias mostrou que

a implementação do NDE nos cursos representa um desafio complexo. A dificuldade de manter um grupo coeso persiste, e a questão da permanência desses núcleos dentro dos parâmetros legais ainda está em aberto.

Contudo, observei que essa estruturação é viável em outros *campi*, onde os membros do NDE são, em sua maioria, docentes efetivos e concursados, ou seja, profissionais com vínculo permanente, e não temporário. Esse aspecto é favorável do ponto de vista legal, pois reduz a rotatividade e garante a continuidade das atividades desenvolvidas.

Conforme a Resolução Conaes nº 01 de 2010, as IES devem definir as atribuições e critérios para a composição dos NDEs da seguinte forma:

Art. 3º. As Instituições de Educação Superior, por meio dos seus colegiados superiores, devem definir as atribuições e os critérios de constituição do NDE., atendidos, no mínimo, os seguintes: I - ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso; II - ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*; III - ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral; IV - **assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso** (Resolução Conaes, 2010). (grifo meu).

Para funcionar com produtividade no processo de acompanhamento do curso, o NDE requer um trabalho articulado e intensivo, que exige dedicação de tempo de seus membros e o cumprimento de critérios legais estabelecidos. Contudo, devido à aceleração das tarefas e decisões, frequentemente observada nas Atas analisadas, esse trabalho pode não atingir o desempenho esperado, especialmente em relação aos prazos.

O material analisado apresentou informações relevantes sobre a renovação parcial dos integrantes do NDE. Os professores são eleitos por seus pares e nomeados por meio de uma portaria com vigência de três anos, conforme a legislação. As mudanças, saídas ou substituições nos quadros do Núcleo ocorreram por diversos motivos, sendo os mais frequentes a realização de pós-graduação pelos docentes ou a eleição de um novo coordenador de curso, que automaticamente assume a presidência do NDE. Após a realização das reuniões, as Atas são devidamente assinadas.

A análise das Atas e dos PPCs recém reformados permitiu identificar a saída de membros, o que revela uma certa rotatividade na gestão dos NDEs. Esse aspecto é relevante, pois traz implicações significativas: embora a legislação defina as diretrizes, professores, coordenadores e diretores de *campi* enfrentam dificuldades para garantir a permanência dos

docentes no Núcleo pelo período estabelecido, devido a fatores que fogem ao controle deles. Essa situação também representa um desafio para a coordenação do curso, que exerce a presidência do NDE.

Esses aspectos se refletem nas atribuições dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs), conforme estabelecido pelas normativas legais. De acordo com Ball *et al.* (2021), ao abordar a interpretação e a tradução, os autores diferenciam esses conceitos da seguinte forma:

à *interpretação* é um compromisso com a linguagem da política, ao passo que a *tradução* está próxima às linguagens das práticas. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer texto institucional e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhada de aprendizagem [...]” (Ball *et al.*, 2021, p.80-81). (grifos meus).

No âmbito das práticas discursivas, o termo "tradução" refere-se à maneira como os docentes reformulam os textos, aplicando as diretrizes institucionais na prática. Os debates e reuniões evidenciam esse processo, ao mesmo tempo em que se consolida uma forma de conduta que molda e cria modos de atuação desse grupo de professores.

Conforme Dardot e Laval (2016, p. 286), o neoliberalismo sob a perspectiva foucaultiana, não se vincula apenas à economia, mas também a uma forma de governar a conduta dos indivíduos.

Nesse campo de forças, embora a legislação atue como um guia, os Núcleo se organizam de outras maneiras na tentativa de estruturar o trabalho pedagógico. Ao repensar o curso mesmo dentro dos limites de atuação, demonstram uma dimensão de contraconduta, buscando outras formas de condução. Mesmo em meio a discordâncias, os professores demonstram uma tendência a se afastar das delimitações estabelecidas pela legislação.

As análises realizadas até o momento sobre o NDE foram detalhadas e específicas, demonstrando o processo de constituição e atuação desse núcleo. As discussões apresentadas ao longo do texto revelaram as práticas discursivas, que, por sua vez, refletem nas relações de poder estabelecidas entre a legislação e os *campi*.

O NDE se configura como um espaço coletivo de formação pedagógica, cumprindo a função de gestor responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento do PPC. Os excertos analisados demonstram como o Núcleo busca organizar o curso, atendendo em parte às exigências legais, mas também questionando determinadas orientações. O conjunto de atas

selecionadas para análise serve como base para uma reflexão coletiva. Embora cada campus apresente suas particularidades, os documentos foram analisados em conjunto.

Durante a análise, foi possível observar um período de questionamentos e resistência por parte dos professores. Com base nisso, as reflexões finais foram elaboradas a partir do material disponível. Embora o material permitisse identificar diversas questões que não foram abordadas neste estudo, o foco recaiu sobre as práticas de atuação dos NDEs, considerando as responsabilidades que lhes são atribuídas pela legislação vigente.

Essa abordagem foi adotada para estruturar o texto e apresentar as problematizações relacionadas ao tema. Conforme Judith Revel (2005) explica, a problematização na pesquisa, para Foucault, não consiste na rerepresentação de um objeto pré-existente

[...] mas o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sobre a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) [...] e sobre a maneira pela qual eles apresentam numa dada época (Revel, 2005, p. 71).

Ao analisar as práticas discursivas desta pesquisa, desenvolvi as reflexões apresentadas neste texto com base na constituição do objeto. Nesse contexto, alinho-me à perspectiva de Ball *et al.* (2021, p. 23), que não considera um texto como algo fechado ou concluído, posição que também se aproxima da ideia foucaultiana de oferecer a um texto "pilares inacabados e pontilhados".

Ao analisar o último conjunto de registros, constatei nas Atas que os docentes demonstraram discordância em relação a diversos aspectos, como: *a participação em editais, a inclusão de 40% de Educação a Distância (EAD), as adequações propostas na Base Nacional Comum (BNC) de Formação e o não cumprimento da Resolução CNE 2/2019*. Com base nessa análise, classifiquei a atuação dos NDEs como "desvios regulatórios", caracterizados como tentativas de contraconduta. Para isso, utilizei o trabalho de Foucault (2009), especificamente as ideias apresentadas em "Segurança, território, população", que abordam o conceito de contraconduta. É importante ressaltar que esta não é a única perspectiva possível para analisar o objeto de estudo e toda a estrutura que o envolve. Essa é uma escolha que prioriza um determinado conceito.

Conforme argumenta Ranniery (2024, p. 230), ao adotar o conceito de *agenciamento* para analisar a *política curricular*, o autor recorre a Deleuze e Guattari, destacando que "não há conceito simples. Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. [...] o conceito é questão de articulação, corte e superposição". Nessa

perspectiva, utilizei essa abordagem analítica para refletir sobre o NDE e as contracondutas como um modo de exercer outras formas de se conduzir.

O quadro intitulado *"Pontos de contracondutas dos NDE: não atendimento"* analisa os principais aspectos das decisões tomadas pelos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de Pedagogia. O estudo apresenta o movimento dos professores que sugerem novas formas de dialogar com as abordagens normativas e regulatórias tradicionalmente aplicadas às questões curriculares.

Quadro 38 - Pontos de contracondutas dos NDE: outros modos de condução

Ata de reuniões dos NDEs
<p><b>ATA 2021 Alma 2</b></p> <p>[...] Inicialmente foi apresentado e lido o Memo circular DAP/UESPI nº 01/021, datado de 16 de março 2021, contendo orientações e <b>pedido de urgência na reformulação/adequação dos projetos dos cursos de graduação</b>, considerando o prazo da Resolução de Curricularização da Extensão e da BNC Formação), para que alcance discentes ingressantes em 2022. A professora A explicou que na discussão desse assunto há uma articulação no <b>grupo de WhatsApp dos NDEs/UESPI, visando uma tomada de posição a respeito</b>, e que na semana desta reunião, <b>em tela, foi lançado um Fórum no RJ em defesa dos cursos de pedagogia, composto pelas universidades federais do estado, resultando de encontros que organizam uma resistência na realização das adequações propostas na BNC Formação</b>, uma vez que já há discussão do CNE tomando como centralidade a orientação das Diretrizes, que não foram revogadas. <b>Essa organização pretende articular-se à ANFOPE, ANPAE e ANPED</b>; [...] destacou que devemos produzir uma resposta à PREG e também <b>refletir sobre a possibilidade cumprir o que determina a Resolução da Curricularização sem, necessariamente, cumprir a BNC Formação, considerando que trazem prazos diferentes</b>. Questionou sobre quando expira o período de reconhecimento do nosso Curso; A professora B explicou que, a rigor, o reconhecimento do Curso de Pedagogia findou em 2019 e que, efetivamente, o Curso não foi reformulado com base na legislação de 2015, mas orientado pelas demandas produzidas até 2013; pois quando a Resolução de 2015 foi aprovada, a organização curricular de grande parte dos cursos, inclusive o nosso, já estava com a CH adequada; A professora A havia <b>questionado também a respeito de os cursos de pedagogia terem ou não o mesmo Projeto</b> e a prof<sup>a</sup> B explicou no ano 2014, após mudança de administração superior, <b>foi apresentado uma espécie de modelo de Projeto de Cursos e que após discussões e resistências adotou-se a ideia de “realinhamento”, porém o Curso do campi X ficou com uma Matriz curricular diferentes da dos demais cursos</b> [...] Propõe que, com base nesses prazos o DAP seja provocado a solicitar novo procedimento junto ao Conselho e, diante das intercorrências da Pandemia, que solicite prorrogação para não prejudicar os estudantes; Professora C ressalta que <b>a BNC Formação compõe um projeto estratégico de educação, que conforma atualmente a orientação da política educacional distanciando-se da articulação entre formação científica e técnica</b>. Sugere uma apresentação da BNC Formação, em diálogo com as Diretrizes, para os/as professores/as do Curso de pedagogia e que possamos somar na articulação com os demais cursos de pedagogia e licenciaturas da UESPI e buscar maior aproximação da ANFOPE[...].</p> <p><b>Ata 2021 Alma 2</b></p> <p>[...] No dia 21 de julho de 2021 reuniu-se o NDE estando presentes: <b>A, B, C, D e E</b>. A prof<sup>a</sup> A iniciou informando da participação em uma reunião com PREG onde foi apresentada a</p>



possibilidade dos NDEs e Colegiados elaborarem Projetos do Curso **para participarem da Chamada do Edital de nº 35 do MEC – de cursos de licenciaturas financiados, conforme Portaria 412 do Ministério da Educação.** Foi informado que a UESPI entraria em parceria com a Universidade Federal do Piauí. **Houve discussão quanto a essa ideia; foi destacado pelos membros o contexto da discussão em cenário Nacional e a posição contrária de diversas entidades educacionais.** Os membros do NDE se posicionaram e decidiram que não iriam elaborar Projeto seguindo esse modelo por entender que é uma forma de imposição e um modelo formativo da BNCC e imposição da Resolução nº 2/2019. O DAP/UESPI enviou novo Memorando às Coordenações com prazo para reformulação dos Projetos e aprovação pelos Colegiados: outubro de 2021 para as licenciaturas. **O NDE decidiu por se voltar para compreensão do processo de implementação da curricularização; decidiu-se olhar como algumas universidades já fizeram; buscar experiências de outras pessoas dessas Universidades que pudessem dialogar com o NDE.** Foi sugerido convidar a professora A (UFPI) que de acordo com a profª B encaminhou esse processo na Pedagogia.

### Ata 2021 – Alma 3

[...]não seguir a Resolução. CNE 2/2019 por entender que ela se contrapõe às DCNs do Curso de Pedagogia e propõe um modelo de formação contrário ao que defendemos; reforçar ao DAP que o próprio CNE prorrogou o prazo de implementação da Resolução nº 2/2019, portanto, não teria motivos para a UESPI se precipitar nessa reformulação sendo que a luta nacional é pela revogação dessa Resolução. Estabeleceu-se o prazo de julho de 2022 para apresenta uma proposta de reformulação ao Colegiado e ao DAP.

### Ata de 2022 - Alma 2

Ata da reunião do dia dezoito de maio de dois mil e vinte dois os membros do NDE [...]A seguir foi discutido a pauta da reunião da PREG com os NDEs da UESPI. a profa. A representou o NDE e começou a relatar que na reunião foi o ponto mais ressaltado pelo Pró-Reitor foi a defesa da inserção dos **40% de EAD nos cursos presenciais**, conforme permite a nova Resolução dos PPCs; A posição do gestor foi criticada pelo NDE que discorda dos argumentos apresentados. **O NDE ficou de discutir a questão com colegiado, ou seja, num grupo maior para deliberar a inclusão ou não no Curso.** A PREG ainda informou o prazo para entrega dos projetos reformulados. No caso específico da Pedagogia a professora B informou que dada a situação do cenário nacional que tem discutido a formação no curso de Pedagogia não seria necessário atender a Resolução 2/2019, mas os representantes do curso se reuniriam para traçar os conteúdos, disciplinas e ementas dos 70% comum; a Comissão compota pelo coordenador do curso e um membro do NDE. [...]

### Ata de 2022 - Alma 5

[...] Ata da reunião do décimo oitavo dia do mês de abril do ano de dois mil e vinte e dois, às quatro horas da tarde [...] ocorreu sétima reunião do Colegiado e Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura Plena Pedagogia da Fundação Universidade Estadual do Piauí, campus X a presidência da professora A, da qual também participaram as professoras B, C, e D, e teve como **pauta o artigo quarto da Resolução CEPEX 023/2022, que trata da oferta de até 40% carga horária a distância para os cursos presenciais de graduação.** Após análise da proposta, **o colegiado deliberou pela destinação não obrigatória de até 40% de carga horária a distância (EAD) apenas para revitalizações ofertadas em bloco incompleto,** ficando a cargo de cada docente, mediante prévio acordo com seus discentes, a decisão sobre o percentual estabelecido dentro do limite máximo de 40%, bem como sobre as plataformas virtuais mais adequadas aos recursos disponíveis pelos diretamente envolvidos na relação de ensino-aprendizagem, a partir do

período letivo de 2021.2. Fiz a reunião, redigi, socializei e lavrei a presente ata que segue assinada, em via eletrônica, por todas as pessoas referenciadas neste documento.
--

Fonte: elaborado pela autora – dados retirados das atas 2015 a 2023 (grifos meus).

A análise apresenta excertos de cinco Atas, cujos registros indicam situações de *contraconduta*. Segundo Foucault (2008, p. 257), a *contraconduta* representa uma forma de escapar da condução dos outros, buscando criar outras formas de condução não pela resistência direta, mas por meio de práticas alternativas, ou seja, pela *contraconduta*.

Diante do exposto, os docentes desenvolvem estratégias para discutir as diretrizes legais, refletir sobre suas atribuições, compreender suas responsabilidades e considerar possíveis mudanças no acompanhamento do curso. Tais momentos configuram-se como espaços de articulação e problematização, não por omissão ou desinteresse no processo formativo, mas por meio do questionamento crítico de aspectos específicos das normativas. Assim, evidenciam uma postura ativa frente às imposições legais, reafirmando o papel docente como sujeito produtor de sentidos na construção curricular.

Os Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) adotam posturas distintas, expressando diferentes visões sobre as ações a serem implementadas e evitando uma aplicação meramente instrumental da legislação. O material analisado evidencia a existência de posicionamentos diversos entre os docentes, inclusive atitudes que podem ser compreendidas como práticas de *contraconduta*. Por esse motivo, optei por abordar o conceito de *contraconduta* neste capítulo, com o objetivo de refletir sobre o NDE e seus diferentes movimentos, o que me permitiu atribuir novos sentidos à atuação desse Núcleo no contexto da formação docente.

Na ata da reunião realizada no campus Alma 2, os professores foram convocados a atender às demandas internas da Instituição de Ensino Superior (IES). Os registros indicam que o Núcleo está reavaliando as ações propostas, o que evidencia a decisão de seguir por outro caminho movimento que se confirma na demanda subsequente.

As professoras ressaltaram a relevância dos movimentos promovidos por esses grupos, enfatizando que eles emergem de encontros que buscam resistir às adequações propostas pela BNC Formação, sobretudo porque o Conselho Nacional de Educação (CNE) segue discutindo a centralidade das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais ainda permanecem em vigor.

Nesse contexto, os docentes identificaram oportunidades de mudança e decidiram articular-se com outras instituições para refletir coletivamente sobre questões políticas que

envolvem transformações profundas nos cursos de Pedagogia. Para tanto, adotaram estratégias práticas voltadas à discussão sobre a identidade e a natureza do curso temas especialmente relevantes para a formação docente, que também evidenciam o posicionamento político-pedagógico assumido pelo NDE.

O NDE afirma sua função não apenas técnica ou burocrática, mas sobretudo político-pedagógica, contribuindo para a construção de uma identidade institucional mais coerente com os princípios da formação crítica e emancipatória. Como espaço coletivo, o Núcleo torna-se espaço de elaboração de sentidos sobre o currículo e à docência, reafirmando a ideia de que a formação de professores deve ser construída com base no diálogo, na pluralidade de saberes e no compromisso com a transformação social.

Os professores identificaram oportunidades de mudança e decidiram unir-se a outras instituições para refletir coletivamente sobre questões políticas que envolve mudanças profundas para o curso. Utilizaram estratégias práticas para debater a identidade e a natureza do curso, um tema especialmente relevante para o curso de Pedagogia.

Segundo Zabalza (2004), desenvolver um projeto formativo implica a construção de eixos comuns que potencializem e assegurem a continuidade do processo educativo. O autor destaca ainda que as novas demandas educacionais geram necessidades formativas adicionais, muitas delas vinculadas à elaboração de um currículo que represente um “projeto integrado e original”. Vi, nesse sentido, que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) demonstra sensibilidade frente às variações e exigências impostas à reestruturação do curso, assumindo um papel ativo e reflexivo. Esse processo, mais do que uma resposta a determinações externas, tem desencadeado momentos de análise crítica e de revisão coletiva, contribuindo para a consolidação de uma proposta formativa alinhada com os princípios da educação pública e democrática.

Outro ponto que chama a atenção, neste conjunto de registros, é a recorrente necessidade de resolver determinados aspectos curriculares, especialmente com relação aos prazos estabelecidos para que os alunos recebam um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) atualizado, em conformidade com as exigências legais em especial no que diz respeito à curricularização da extensão. Conforme consta em um dos registros, há um “[...] pedido de urgência na reformulação/adequação dos projetos dos cursos de graduação, considerando o prazo da Resolução de Curricularização da Extensão e da BNC Formação, para que alcance discentes ingressantes em 2022”. Diante dessa exigência, a intenção é aprimorar o processo formativo do curso. No entanto, os professores parecem imprimir uma espécie de “marcha à

ré" não no sentido de recusar as legislações, mas de reinterpretá-las, produzindo modos próprios de adequação que configuram verdadeiros desvios regulatórios.

Tais estratégias não significam descompromisso com as normas, mas sim o exercício de uma atuação crítica, que busca responder às exigências institucionais sem abrir mão da autonomia curricular e dos princípios formativos construídos historicamente no curso de Pedagogia.

Neste trabalho de decisões coletivas, os professores assumem a função de protagonistas do processo, e as mudanças são construídas em conjunto, com a proposta curricular ocupando um lugar central. Essa prática demanda ajustes tanto na concepção da proposta pedagógica quanto na organização da matriz curricular, revelando-se como um percurso marcado por tensões e desafios constantes.

No que se refere ao currículo, compreendo que ele é, por natureza, um campo de disputas e embates. Paraíso (2023) o caracteriza como um território em conflito, justamente pelos conhecimentos que seleciona, legitima e transmite, uma vez que todo currículo está atravessado pela questão fundamental: “o que ensinar?”. A autora propõe essa reflexão ao afirmar que os processos curriculares não são neutros nem meramente técnicos, mas atravessados por disputas políticas, epistemológicas e culturais.

Nesse sentido, pensar o currículo no contexto da formação docente exige reconhecer sua dimensão política e sua função na constituição de sujeitos, identidades e práticas pedagógicas. Paraíso (2023) aprofunda essa perspectiva ao afirmar:

[...] já que o todo currículo tem como objetivo mudar/modificar alguma coisa em alguém, e tem, implícita ou explicitamente, um sujeito que deseja formar/produzir – e por conta das verdades que ajuda a autorizar, produzir e divulgar – já que todo currículo seleciona discursos ou saberes que ensina como verdades (Paraíso, 2023, p.8).

Com isso, a autora reforça a compreensão do currículo como uma ferramenta de formação de subjetividades, cuja estrutura está sempre atravessada por escolhas de saberes e de “verdades” que deseja colocar em circulação. Trata-se, portanto, de um processo intencional, no qual o currículo opera como um artefato, que produz sujeitos e discursos, ao selecionar, legitimar e silenciar determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Para isso, o Núcleo buscou se articular de diferentes formas, não apenas para cumprir o que foi solicitado, mas também para refletir em conjunto e fortalecer a formação. Nessa perspectiva, os docentes, ao tomarem suas decisões, fazem questionamentos relevantes ao contexto, como expresso nos excertos a seguir: [...] devemos *produzir uma resposta à PREG*

*e também refletir sobre a possibilidade cumprir o que determina a Resolução da Curricularização sem, necessariamente, cumprir a BNC Formação, considerando que trazem prazos diferentes [...] questionou sobre quando expira o período de reconhecimento do nosso Curso; [...] perguntou sobre o reconhecimento do Curso de Pedagogia findou em 2019 e que, efetivamente, o Curso não foi reformulado com base na legislação de 2015, mas orientado pelas demandas produzidas até 2013; pois quando a Resolução de 2015 foi aprovada, a organização curricular de grande parte dos cursos, inclusive o nosso, já estava com a CH adequada; A professora A havia questionado também a respeito de os cursos de pedagogia terem ou não o mesmo Projeto; [...] explicou no ano 2014, após mudança de administração superior, foi apresentado uma espécie de modelo de Projeto de Cursos e que após discussões e resistências adotou-se a ideia de “realinhamento”, porém o Curso do campi X ficou com uma Matriz curricular diferentes da dos demais cursos; [...]*

Os excertos analisados indicam que os professores estão rompendo com padrões instituídos e redirecionando o debate sobre a formação docente, criando novas possibilidades de resistência às adequações propostas pelas normativas educacionais. Nesse movimento, suas ações vão além do cumprimento técnico das determinações legais, evidenciando a construção de espaços de negociação, tensionamento e criação coletiva, nos quais se exercita a autonomia docente e se produzem outras leituras possíveis sobre o currículo e a formação.

[...] “conduta” – se refere a duas coisas. A conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução (Foucault, 2008, p.255).

Isso mostra que essa é uma forma como os docentes atuam: buscando compreender os fatores que constituem o processo, sem desconsiderá-los. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 401), essa postura representa [...] diretamente uma luta contra os procedimentos utilizados para conduzir os outros [...] por meio da contraconduta, busca-se tanto escapar da conduta dos outros quanto definir a própria maneira de agir em relação aos outros”.

De fato, o Núcleo se mobiliza, questiona e toma decisões com base nas demandas estabelecidas pela legislação, mas também recria caminhos e descobre outras formas de realizar as atividades pedagógicas dentro do espaço institucional. Trata-se, assim, de uma atuação que não rejeita a normatividade, mas a tensiona, reinterpretando seus limites e afirmando outras possibilidades de exercício da docência e da gestão curricular.

Assim, as professoras destacam outro ponto relevante nas decisões:

[...]ressalta que a BNC Formação compõe um projeto estratégico de educação, que conforma atualmente a orientação da política educacional distanciando-se da articulação entre formação científica e técnica. Sugere uma apresentação da BNC Formação, em diálogo com as Diretrizes, para os/as professores/as do Curso de pedagogia e que possamos somar na articulação com os demais cursos de pedagogia e licenciaturas da UESPI e buscar maior aproximação da ANFOPE [...].

Os professores enfrentam desafios significativos relacionados à burocracia institucional e às restrições impostas pelas políticas educacionais vigentes, as quais nem sempre favorecem o debate crítico e o fortalecimento da formação docente. Nesse contexto, faz sentido recorrer à reflexão proposta por Zabalza (2004, p. 126), ao afirmar que: “[...] de qualquer forma, refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou autoavaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes”.

Em outras palavras, os docentes vêm realizando suas atividades de maneira própria, articulando-se com diferentes parceiros e criando estratégias que reforçam sua autonomia e ampliam a construção coletiva. Trata-se de uma prática planejada, que serve também para documentar o desenvolvimento do grupo e dar sentido político e pedagógico às decisões tomadas.

Dando prosseguimento às ações, foi realizada nova reunião do NDE, novamente no Campus Alma 2, em outra data, trazendo novas demandas a serem executadas. Conforme consta na ata: “[...] foi apresentada a possibilidade de os NDEs e Colegiados elaborarem Projetos de Curso para participarem da Chamada do Edital nº 35 do MEC – referente ao financiamento de cursos de licenciatura, conforme Portaria nº 412 do Ministério da Educação; [...] o DAP/UESPI enviou novo Memorando às Coordenações com prazo para reformulação dos Projetos; [...] o NDE decidiu se voltar para a compreensão do processo de implementação da curricularização; decidiu-se olhar como algumas universidades já realizaram esse processo; buscar experiências de outras pessoas dessas universidades que pudessem dialogar com o NDE. Foi sugerido convidar a professora A (UFPI), que, de acordo com a professora B, encaminhou esse processo na Pedagogia.”

Esses movimentos demonstram que a capacidade de ação do Núcleo é constantemente acionada no contexto institucional. Entretanto, os professores são convocados a participar de editais que, segundo análise do grupo, não dialogam com o modelo formativo do curso. A decisão de não participação foi debatida e justificada pelos membros do NDE:

*[...] houve discussão quanto a essa ideia; foi destacado pelos membros o contexto da discussão em cenário nacional e a posição contrária de diversas entidades educacionais. Os membros do NDE se posicionaram e decidiram que não iriam elaborar projeto seguindo esse modelo, por entender que ele representa uma imposição e está alinhado ao modelo formativo da BNCC e à Resolução nº 2/2019.*

Nesse registro, ganha destaque o tensionamento em torno da Resolução CNE/CP nº 2/2019, especialmente nos seguintes trechos: *Artigo 1º, Parágrafo único*: [...] os cursos de licenciatura devem assegurar a articulação entre a formação geral, a formação específica e a formação pedagógica, contemplando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para a formação docente. *Artigo 3º, Parágrafo único*: “[...] os cursos deverão ser reformulados com base nos princípios, fundamentos e diretrizes constantes nesta Resolução, respeitando o prazo de dois anos para a adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Esses documentos, ao serem interpretados como formas de imposição de um modelo único e prescritivo de formação, foram criticamente avaliados pelo NDE. A postura do grupo evidencia uma contraconduta, na medida em que se recusam a apenas cumprir as determinações formais e buscam construir alternativas coletivas, ancoradas em práticas pedagógicas reflexivas, democráticas e contextualizadas.

Isso mostra que essa é uma forma como os docentes agem, buscando entender os fatores que constituem esse processo, sem desconsiderá-los. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 401), essa abordagem representa “[...] diretamente uma luta contra os procedimentos utilizados para conduzir os outros [...] por meio da contraconduta, busca-se tanto escapar da conduta dos outros quanto definir a própria maneira de agir em relação aos outros”. De fato, o Núcleo se mobiliza, questiona e toma decisões com base nas demandas estabelecidas pela legislação, mas, recriam e descobre outras formas de realizar as atividades pedagógicas, nesse espaço institucional.

Dessa forma, as professoras destacam outro ponto relevante nas decisões:” [...]ressalta *que a BNC Formação compõe um projeto estratégico de educação, que conforma atualmente a orientação da política educacional distanciando-se da articulação entre formação científica e técnica. Sugere uma apresentação da BNC Formação, em diálogo com as Diretrizes, para os/as professores/as do Curso de pedagogia e que possamos somar na articulação com os demais cursos de pedagogia e licenciaturas da UESPI e buscar maior aproximação da ANFOPE [...].*

Os professores enfrentam desafios com a burocracia institucional nos cursos. O contexto da política educacional nem sempre favorece o debate. Nesse sentido, concordo com

as ideias de Zabalza (2004, p. 126), que afirma “[...] de qualquer forma, refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou auto-avaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes”. Em outras palavras, os professores estão realizando as atividades à sua maneira, o que permite a organização com outros parceiros. Essa é uma prática planejada, que serve para documentar o desenvolvimento do grupo.

Dando prosseguimento, foi realizada outra reunião pelo NDE. Esta Ata refere-se mais uma vez ao Campus - Alma 2, realizada em outra data e apresenta novas demandas a serem executadas pelo Núcleo, conforme destacado “[...] *foi apresentada a possibilidade dos NDEs e Colegiados elaborarem Projetos do Curso para participarem da Chamada do Edital de nº 35 do MEC – de cursos de licenciaturas financiados, conforme Portaria 412 do Ministério da Educação; [...] O DAP/UESPI enviou novo Memorando às Coordenações com prazo para reformulação dos Projetos; [...] O NDE decidiu por se voltar para compreensão do processo de implementação da curricularização; decidiu-se olhar como algumas universidades já fizeram; buscar experiências de outras pessoas dessas Universidades que pudessem dialogar com o NDE. Foi sugerido convidar a professora A (UFPI) que de acordo com a profª B encaminhou esse processo na Pedagogia*

Nesses movimentos, a capacidade de ação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) é mobilizada no interior da própria instituição, diante das demandas e orientações externas. Os professores foram convocados a participar de editais que, no entanto, não dialogam com o modelo formativo adotado pelo curso. A decisão de não adesão foi justificada pelos membros do NDE, conforme registrado em Ata: [...] *houve discussão quanto a essa ideia; foi destacado pelos membros o contexto da discussão em cenário nacional e a posição contrária de diversas entidades educacionais. Os membros do NDE se posicionaram e decidiram que não iriam elaborar projeto seguindo esse modelo por entender que é uma forma de imposição e um modelo formativo da BNCC e imposição da Resolução nº 2/2019.*

A recusa em aderir ao Edital não se configura como desinteresse ou omissão, mas como uma escolha crítica fundamentada na defesa da autonomia pedagógica do curso e na preservação de um projeto formativo coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015. A decisão revela a capacidade do NDE de analisar politicamente os contextos e de resistir a imposições que desconsideram a especificidade dos cursos e suas trajetórias. Trata-se de uma postura que pode ser compreendida, à luz de Foucault (2008), como uma contraconduta, na medida em que rompe com os modos instituídos de governar e abre espaço para outras formas de condução e criação no âmbito institucional.



Nesse registro, destaco partes da Resolução nº 2/2019, especialmente os que aparecem no Artigo 1º, parágrafo único, e no Artigo 3º, parágrafo único, que abordam as seguintes questões:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2019).

As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (Resolução 02/2019).

Não é objetivo desta pesquisa realizar uma análise aprofundada da referida resolução, uma vez que ela não constitui o foco central do estudo. No entanto, cabe ressaltar sua relevância para a atuação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) nos cursos de graduação, tendo em vista que tal resolução tem sido alvo de críticas por apresentar uma orientação divergente daquela estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Conforme apontam Silva e Araújo (2022), com base no Fórum Nacional Popular de Educação (2019), as proposições da Resolução de 2019:

De acordo com Fórum Nacional Popular de Educação(2019) as proposições da Resolução de 2019 desconsideram políticas públicas já instituídas e vivenciadas, dão enfoque muito amplo para aspectos mercantilistas, retomam aspectos de uma Pedagogia voltada para consolidação de competências além de não considerar a diversidade nacional, a autonomia das IES e relativizam as contribuições à prática de estágios supervisionados, o que é um retrocesso das conquistas que o meio educacional obteve com a Resolução 02/2015. (Resolução CNE/CP nº2/2015).

Durante a reunião analisada, os professores do NDE expressaram recusa explícita em aderir aos indicativos normativos da Resolução nº 2/2019, conforme registrado: [...] *que não iriam elaborar Projeto seguindo esse modelo por entender que é uma forma de imposição e um modelo formativo da BNCC e imposição da Resolução nº 2/2019*".

Os professores demonstraram recusa em aceitar os indicativos normativos, conforme destacado na reunião: “[...] que não iriam elaborar Projeto seguindo esse modelo por entender que é uma forma de imposição e um modelo formativo da BNCC e imposição da Resolução nº 2/2019”. Essa recusa, longe de representar um descumprimento das normativas, parece ser característica de um grupo que está refletindo criticamente e analisando o contexto, no qual os docentes enfrentam os desafios normativos enquanto buscam a melhor forma de conduzir o

trabalho mais criativo, com vistas a aprimorar sua qualidade, sem retroceder nos avanços da formação docente.

Trata-se, assim, da busca por um espaço formativo no qual, como afirmam Fabris e Sebastiany (2022, p. 71), “há que se reconhecer a transformação como processo emergente e necessário, como um ato de resistência”. Nesse movimento, as decisões dos professores passam a qualificar a formação oferecida nos cursos de Pedagogia, ao mesmo tempo em que preservam sua identidade e autonomia acadêmica diante das imposições normativas.

É importante ressaltar que o Núcleo promove um trabalho crítico e colaborativo, “dando as costas” à lógica performativa. Ao avaliar a prática e analisar a proposta vigente, posiciona-se nesse espaço coletivo de reflexão, contribuindo para os avanços necessários. Essa abordagem remete ao pensamento de Zabalza (2004), segundo o qual a prática pode reforçar hábitos, mas, se não for analisada, comparada e modificada, corre-se o risco de perpetuar os mesmos erros indefinidamente. Conforme consta na ata: “[...] houve discussão quanto a essa ideia; foi destacado pelos membros o contexto da discussão em cenário nacional e a posição contrária de diversas entidades educacionais [...] Foi sugerido convidar a professora A (UFPI), que, de acordo com a profª B, encaminhou esse processo na Pedagogia”.

Esse contexto favorece transformações, permitindo que o Núcleo assuma novas configurações, de acordo com diferentes lógicas e condições de agir, assumindo o protagonismo no processo de transformação e criação. Assim, evita-se que esse movimento perca sua marca autoral ou que ela se torne invisível (Fabris e Sebastiany, 2022).

Na mesma linha temática, a reunião realizada no Campus Alma 3 também abordou a discussão sobre a Resolução CNE nº 2/2019. Destacam-se, nesse contexto, aspectos relevantes que merecem atenção. O tema foi recorrente em todos os seis *campi* investigados nos cursos de Pedagogia. A análise das Atas, referentes ao período de 2019 a 2022, evidenciou que essa temática predominou nas reuniões, com ênfase na reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), na inserção da curricularização da extensão e na atualização dos projetos com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Os debates se prolongaram em virtude do contexto da pandemia de Covid-19 e do processo de credenciamento da Instituição de Ensino Superior (IES), que envolve visitas de comissões avaliadoras do Ministério da Educação (MEC). No caso das universidades estaduais, essas visitas são conduzidas pelo Conselho Estadual de Educação do Piauí (CEE/PI). As coordenações dos cursos recebem as comissões com especial atenção às ações

dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs), uma vez que são responsáveis pela condução e acompanhamento da dimensão pedagógica dos cursos.

Diante desse cenário de exigências institucionais e normativas, os professores enfrentaram desafios tanto para cumprir os protocolos estabelecidos quanto para lidar com decisões que divergiam das orientações legais. Em resposta, os docentes assumiram uma posição comum: “[...] *não seguir a Resolução CNE nº 2/2019 por entender que ela se contrapõe às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Pedagogia e propõe um modelo de formação contrário ao que defendemos; reforçar ao DAP que o próprio CNE prorrogou o prazo de implementação da Resolução nº 2/2019, portanto, não teria motivos para a UESPI se precipitar nessa reformulação, sendo que a luta nacional é pela revogação dessa Resolução. Estabeleceu-se o prazo de julho de 2022 para apresentação de uma proposta de reformulação ao Colegiado e ao DAP*”.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A publicação dessa medida intensificou os debates em âmbito nacional, sendo amplamente criticada por seu caráter tecnicista e utilitarista, além de reduzir a autonomia das instituições de ensino superior e desconsiderar a experiência formativa dos docentes (ANFOPE, 2023).

Conforme destacam Fabris e Sebastiany (2022) ao citar Fabris e Pozzobon,

[...]Em 2019, a BNCC-Formação foi implementada e, com ela, uma nova discussão sobre a necessidade de outra formação de professores, uma formação alinhada à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC). “Essas reformas estão em consonância com as políticas de padronização e controle, que contagiam a educação. Como podemos resistir a tais reformas? (Fabris e Sebastiany, 2022, p. 66).

O assunto foi amplamente discutido em todo o país e envolveu diversas entidades representativas da formação de professores. Um grupo de educadores organizou fóruns, seminários e debates, além de produzir cartas abertas e ofícios dirigidos ao MEC/CNE. Um desses documentos reuniu mais de 500 assinaturas institucionais, reivindicando a revogação das Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020 e a retomada imediata da Resolução nº 2/2015<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> Os debates sobre esse tema podem ser encontrados no seguinte endereço: [https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015/](mailto:https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015/)

Dessa forma, os NDEs participaram ativamente do debate, criando grupos de WhatsApp, articulando-se com outros *campi* e com as coordenações do curso de Pedagogia para avaliar possíveis formas de atender ou não às demandas institucionais, ao mesmo tempo em que lidavam com as disputas internas específicas de cada curso. Como expresso no registro: *reforçar ao DAP que o próprio CNE prorrogou o prazo para implementação da Resolução nº 2/2019, de modo que não haveria motivos para a UESPI se precipitar na reformulação, especialmente considerando que a luta nacional era pela revogação dessa Resolução. Estabeleceu-se o prazo de julho de 2022 para apresentar uma proposta de reformulação ao Colegiado e ao DAP.* Essas ações podem ser analisadas como formas de contracondutas frente ao cenário que inviabiliza tais reformulações no tempo e nas condições solicitadas.

É importante destacar que uma das atribuições do Núcleo Docente Estruturante (NDE), conforme o artigo 2º, inciso IV, consiste em “zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação”. A atuação do núcleo revela a complexidade do trabalho desse coletivo, que implica assumir uma crítica radical, sem, contudo, desprezar o espaço institucional. Esse é o exercício de uma crítica radical que deve tornar difíceis os gestos fáceis demais (Veiga-Neto, 2020, p.16). Ou ainda, buscar dados, que justifiquem os caminhos assumidos.

Durante as análises, verificou-se que as reuniões realizadas em 2022 nos *campi* Alma 2 e Alma 5 abordaram pautas semelhantes. Por esse motivo, as Atas foram analisadas em conjunto. O principal tema discutido foi a possibilidade de incluir até 40% de ensino a distância (EAD) nos cursos presenciais de Pedagogia. Essa proposta está prevista na Resolução CEPEX 023/2022/UESPI, que trata da reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), em conformidade com as Resoluções CNE/CES nº 07/2018, CNE/CES nº 02/2007 e outras normas do CNE/CES.

Essa proposta está prevista na Resolução CEPEX 023/2022/UESPI, que trata da reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), em conformidade com as Resoluções CNE/CES nº 07/2018, CNE/CES nº 02/2007 e CNE/CES. A resolução modifica a carga horária dos PPCs, permitindo a flexibilização de 30% dos conteúdos curriculares e a oferta de até 40% de conteúdos a distância. Dessa forma, consta na resolução:

Art. 4º Os Colegiados de curso da UESPI poderão deliberar sobre a oferta de conteúdos à distância em seus cursos presenciais, até o limite de 40% (quarenta por cento) da carga horária total do curso, em conformidade com o

PPC do curso e com o estabelecido na Portaria 2.117/2019 do Ministério da Educação e suas alterações (RESOLUÇÃO CEPEX 023/2022, p.1).

Observa-se que os professores buscam manter o diálogo com a gestão superior e propõem analisar as demandas da administração, alinhando-as à legislação nacional. O Núcleo se manifestou da seguinte maneira: “O NDE ficou de discutir a questão com o colegiado, ou seja, num grupo maior, para deliberar a inclusão ou não no Curso” (Alma 2).

Já o NDE do Campus Alma 5 se posicionou da seguinte forma: [...] após análise da proposta, o colegiado deliberou pela destinação não obrigatória de até 40% de carga horária a distância (EAD) apenas para revitalizações ofertadas em bloco incompleto, ficando a cargo de cada docente, mediante prévio acordo com seus discentes, a decisão sobre o percentual estabelecido dentro do limite máximo de 40%, bem como sobre as plataformas virtuais mais adequadas aos recursos disponíveis pelos diretamente envolvidos na relação de ensino-aprendizagem, a partir do período letivo de 2021.2” (Alma 5).

Essa posição evidencia a preocupação do Núcleo com a proposta de formação do curso e, inclusive, reforça a atenção ao cenário nacional, cuja principal questão gira em torno da Resolução nº 2/2019 amplamente vista como um retrocesso na formação dos profissionais da educação nos cursos de Pedagogia, por comprometer tanto a formação docente quanto a autonomia universitária. O Núcleo do Campus Alma 2 admite a possibilidade de inclusão das mudanças propostas, desde que estas sejam amplamente discutidas com seus pares, a fim de tomar decisões propositivas e alinhadas aos princípios formativos do curso.

O Campus Alma 5 decidiu pela não obrigatoriedade da adoção de até 40% de carga horária a distância, considerando as condições necessárias para a sua implementação. Foram levados em conta aspectos relevantes para refletir sobre a prática pedagógica, como a perspectiva dos estudantes e as condições materiais que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade. Essa decisão não configura uma recusa definitiva, mas representa a abertura para ampliar o debate em um contexto mais abrangente, sustentado por um processo formativo pautado no questionamento, na análise crítica e no compromisso com a qualidade da formação docente diante do cenário atual.

A postura adotada pelos envolvidos reflete suas vozes e respostas às problemáticas que atravessam o atual contexto formativo. A partir dos excertos analisados, observa-se a defesa de outras formas de organização curricular, com ênfase na autonomia dos cursos. Os professores expressam discordâncias, resistências e posicionamentos críticos, evitando a centralização das decisões. Percebe-se, ainda, o respeito à natureza e às especificidades de

cada curso, o que se evidencia na constituição de grupos específicos para o debate das pautas, fortalecendo a construção coletiva e situada das decisões.

Essa parece ser uma condição de *contraconduta* expressa nas ações do Núcleo, marcada pela recusa à passividade. Nesse sentido, é possível compreender a noção foucaultiana de *contraconduta*, conforme destacam Traversini *et al.* (2019, p. 1575), em uma de suas dimensões: “[...] não aceita passivamente determinados modos de condução praticados, adquire uma conotação ativa, tem relação com o comum e pode ser compreendida como uma atitude crítica”. Os excertos analisados ao longo dos capítulos evidenciam essa postura dos NDEs, permitindo o cruzamento de ideias que orientam suas práticas de forma colaborativa entre os diferentes *campi*, sem comprometer a singularidade de cada contexto, uma vez que as temáticas discutidas são comuns a todos.

Foucault (2008, p. 266) argumenta que a ideia de *contraconduta* só se justifica se resgatar o sentido ativo da palavra “conduta”. Trata-se, portanto, de uma luta contra os mecanismos utilizados para conduzir os outros. Nessa mesma linha, Dardot e Laval (2016, p. 401) afirmam: “pela *contraconduta*, tenta-se tanto escapar da conduta dos outros como definir para si mesmo a maneira de se conduzir com relação aos outros”.

Segundo Grabois (2011), Foucault atribuiu um significado ativo às *contracondutas* em relação à *ascese*. O autor explica que, para Foucault, essas práticas representam modos de vida alternativos, que se constituem como formas de resistência e de reconfiguração de si diante de formas instituídas de poder. Ele diz:

Creio que a *ascese* é, em primeiro lugar, um exercício de si sobre si, é uma espécie de corpo a corpo que o indivíduo trava consigo mesmo e em que a autoridade de um outro, a presença de um outro, o olhar de um outro é, se não impossível, pelos menos não necessário (Grabois, 2011, p.18).

Grabois explica que a *ascese*, compreendida como *contraconduta*, se opõe à obediência imposta pelo pastorado. Assim, ela possibilita “atuar como sujeito agente da própria subjetivação, por meio de um modo de condução distinto da obediência integral e incondicional” (p. 18). Com base nessa perspectiva, procurei relacionar as reflexões sobre a “*contraconduta*” com o contexto de atuação da NDE, o que me levou a intitular a subseção como “desvios normativos/regulatórios”.

O caminho trilhado pelos docentes revela, assim, não uma simples resistência normativa, mas um “exercício de si sobre si”, uma forma de condução que se afasta da obediência e da conformidade automática. Trata-se de um movimento ético e político que

redefine os modos de agir dentro das instituições, sem romper com elas, mas tensionando seus limites e criando novas possibilidades de atuação docente e formativa.

Por fim, busquei evidenciar as práticas de atuação e formação dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) nos cursos de Pedagogia. Esse panorama permitiu compreender que os professores, em seus diferentes contextos, contextualizam, tensionam e resistem, tomando decisões que consideram as especificidades de cada curso. Sem dúvida, trata-se de um processo necessário e fecundo. No entanto, ainda se faz necessária uma reflexão mais aprofundada sobre a construção de um *ethos* formativo docente próprio do NDE, considerando que sua criação institucional exige dos professores novos saberes, formas de comunicação e habilidades específicas para lidar com um ambiente permeado por exigências legais e normativas da política educacional, mas também dos caminhos teóricos-metodológicos do percurso formativo de um curso de Pedagogia que tem o foco na formação de Professores.

O caminho trilhado pelos docentes revela, portanto, não uma simples resistência normativa, mas um “exercício de si sobre si”, uma forma de condução que se distancia da obediência e da conformidade automática. Trata-se de um movimento ético-político que reconfigura os modos de agir no interior das instituições sem negá-las, mas tensionando seus limites e abre novas possibilidades para a atuação docente, para o exercício da autonomia e para a reinvenção da formação. É nesse movimento de criação, de proteção para que as licenciaturas, e aqui, especialmente analisada a Pedagogia, os NDEs, poderão ser denominados de “*Alma do Curso*”, ou ainda, de *Guardião do Curso*. Questões que aprofundarei no último capítulo, apresentando os argumentos que defendo para a essa Tese.

## 9 CONSIDERAÇÕES PARA PENSAR O NDE COMO GUARDIÃO: COMO SER A ALMA DO CURSO?

"A alma é essa coisa que nos pergunta se a alma existe". (Quintana, 1973)<sup>44</sup>

Esta tese, intitulada - *O NDE como guardião e alma do curso de Pedagogia: a necessidade de um ethos formativo para a formação de professores*, foi construída sob o exercício do pensamento como gesto de problematização constante sustentado pela abertura

---

<sup>44</sup> O verso “A alma é essa coisa que nos pergunta se a alma existe” integra a coletânea Caderno H, publicada em 1973 por Mario Quintana. Embora não conste em livro específico de poemas do autor, sua fonte original é essa obra, da qual o fragmento foi extraído. A citação circula também em repositórios digitais, como o site Pensador. Disponível em: [https://www.pensador.com/frase/NjA/](mailto:https://www.pensador.com/frase/NjA/)

que a perspectiva pós-estruturalista oferece ao inacabado e ao provisório. O objeto de estudo não surgiu de maneira linear ou como algo previamente dado; foi se delineando a partir das vivências formativas na educação pública, onde se entrecruzam políticas, disputas e modos de fazer que revelam jogos de força e regimes de verdade.

A opção por um gesto desconstrutivo possibilitou desfazer certezas cristalizadas e instaurar um campo de indagação no qual as práticas discursivas dos NDEs puderam ser interrogadas não como simples registros ou prescrições normativas, mas como experiências em que saber e poder se articulam na constituição de sujeitos, de modos de atuação e de sentidos sempre em processo de produção e ressignificação.

Esse movimento possibilitou o surgimento de novas leituras e de outras possibilidades de compreender a função do NDE nos cursos de graduação, que se delinearam como horizonte desta investigação.

O doutorado, vivido ao longo de quatro anos e seis meses, constituiu-se como um espaço de (de)formação<sup>45</sup> e de criação intelectual, no qual caminhos foram tensionados, escolhas revisitadas e resultados constantemente reelaborados. Importante dizer que a pesquisa de (de)formação no LABDOC integra docência e investigação, fazendo da experiência compartilhada um processo coletivo de transformação (Fabris, 2024, p.31). É um lugar (de) formação, de pesquisa, de crítica que se entrelaçam em experimento e experiência e no exercício do pensamento. Como assinala Nóvoa (2024, p. 9), “[...] a formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional”. Essa perspectiva evidencia que a formação se materializa em uma experiência concreta, marcada por atravessamentos e deslocamentos, na qual os percursos da produção do conhecimento profissional docente são tensionados e continuamente recriados. Entendida desse modo, a formação ultrapassa a dimensão técnico-instrumental e se revela como processo de subjetivação: uma travessia permeada por forças, relações e práticas que produzem o próprio sujeito docente. É nesse campo de tensões e de produção de saber-poder que se delineia a constituição do conhecimento profissional docente, não como dado a priori, mas como efeito sempre provisório, situado e aberto a novas possibilidades de emergência.

---

<sup>45</sup> A pesquisa de (de)formação, desenvolvida no LABDOC, articula docência e pesquisa ao promover experiências formativas em que professores e universidade se encontram em um movimento mútuo de aprendizagem. Nesse processo, os participantes partilham saberes e não saberes, ressignificando a prática pedagógica e vivenciando a pesquisa-intervenção como experiência transformadora (Fabris, 2024, p.31). Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/livro/formacao-professores-pesquisa/](mailto:https://www.pimentacultural.com/livro/formacao-professores-pesquisa/)



O grupo de pesquisa GIPED e o Laboratório de docências contemporâneas-LABDOC vem se configurando como um espaço formativo relevante, ao promoverem uma discussão das práticas formativas diretamente com os professores das escolas e com os futuros professores, e acionarem outros processos de (de)formação docente e práticas profissionais no âmbito da educação básica e superior. Investigações recentes (Bahia, 2024; Paim, 2025) evidenciam que as experiências desenvolvidas no LABDOC potencializam a compreensão de processos formativos e apontam para necessidade de outras práticas formativas de professores (Paim, 2024, p. 196). Ainda que esta pesquisa não tenha se realizado diretamente nesse grupo, os estudos produzidos ali revelam a possibilidade de criação de práticas pedagógicas inovadoras, de diferentes concepções sobre a formação e de novas formas de investigação.

Ao me incluir nesse coletivo, reconheço que o LABDOC vem configurando um “terceiro espaço” para a formação de professores esse espaço híbrido cuja necessidade tem sido problematizada por Nóvoa (2024) e por outros pesquisadores. Para pensar no NDE de um curso de Pedagogia, para além da adequação legal dos cursos, é necessário considerar que a formação de professores é um conhecimento central para esse coletivo de professores.

“A alma é essa coisa que nos pergunta se a alma existe”, escreve Quintana. Essa frase, que uso como epígrafe deste último capítulo, nos conduz ao lugar silencioso, mas essencial, que o Núcleo Docente Estruturante ocupa nos cursos de Pedagogia. Pensar o NDE como guardião é reconhecê-lo além de sua função normativa ou burocrática, como a “alma” do curso: presença que interroga o próprio sentido da formação docente. Inspirada por uma leitura foucaultiana, a metáfora da “alma” não remete a uma essência metafísica, mas se configura como efeito das práticas discursivas e das relações de poder que atravessam os sujeitos, funcionando como instrumento analítico para compreender o funcionamento do NDE.

A escrita final deste trabalho configura-se como uma conclusão necessariamente provisória. Na esteira da perspectiva foucaultiana, a pesquisa em educação não se orienta pela busca de verdades universais ou definitivas, mas pela abertura incessante de problematizações que, ao deslocarem certezas, instauram novas possibilidades de compreensão das práticas discursivas. Mais do que um ponto de chegada, este capítulo constitui-se como espaço de síntese e de tensionamento, em que procuro reunir os principais “achados” e reflexões, mas também evidenciando os limites e as fissuras que atravessam o percurso investigativo. Nesse sentido, as considerações finais não devem ser tomadas como respostas conclusivas, mas como aberturas: movimentos que deixam entrever novas linhas de indagação e de

deslocamento teórico-metodológico, reafirmando o caráter processual, inacabado e sempre contingente da produção de conhecimento.

Não se trata, portanto, de encerrar questões, mas de sustentar um exercício permanente de interrogação e de desnaturalização das práticas e discursos que atravessam o campo da pesquisa e da educação. Como enfatiza Veiga-Neto (2007), pensar com Foucault implica assumir uma atitude de estranhamento e deslocamento, compreendendo a pesquisa não como obra acabada, mas como um campo de possibilidades aberto a revisões, reinterpretações e reinscrições.

Como um momento de acertos de contas da minha pesquisa, inerentes ao percurso investigativo, retomo neste momento a indagação central que orientou todo o desenvolvimento desta pesquisa: *como as práticas discursivas que circulam nos NDEs dos cursos de Pedagogia da UESPI operam na constituição e na atuação desse núcleo para o desenvolvimento, consolidação e qualificação dos referidos cursos?*

Para respondê-la, defini como objetivo central: *analisar e compreender as práticas discursivas que constituem e orientam a atuação dos NDEs dos cursos de Pedagogia da UESPI, mostrando de que modo as decisões desse núcleo influenciam o desenvolvimento, a consolidação e a qualificação desses cursos.*

As questões investigativas que conduziram este percurso buscaram compreender:

- 4) *De que modo as decisões emanadas pelos NDEs dos cursos de Pedagogia operam na constituição e na atuação desses cursos?*
- 5) *Como as legislações e normativas são acionadas nos NDEs, produzindo formas de organização, desenvolvimento, qualificação e consolidação dos cursos?*
- 6) *Nas decisões dos NDEs dos cursos de Pedagogia, emergem indícios propositivos que criam novas possibilidades de organização curricular e formativa?*

A partir do estudo de Resoluções, Portarias, Relatórios, PPCs e, sobretudo, das Atas, foi possível evidenciar que os NDEs se constituem como espaços de produção discursiva baseada centralmente nas legislações, nos quais se definem e se reconfiguram práticas que organizam, desenvolvem e consolidam os cursos de Pedagogia da UESPI. Desse movimento emergiram três capítulos analíticos que estruturam a análise da pesquisa.

O primeiro capítulo analítico, **“O NDE e sua constituição: um espaço para a adequação legal dos cursos de Pedagogia?”**, parte da questão central: *De que modo as decisões emanadas pelos NDEs dos cursos de Pedagogia, operam na constituição e na atuação desses cursos?* A análise dos Núcleo Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de

Pedagogia da UESPI evidencia que essas instâncias desempenham função central na organização, consolidação e qualificação dos cursos. A legislação formaliza funções e responsabilidades, mas também produz relações de poder e regimes de verdade, posicionando os docentes em processos de conformidade, negociação e tomada de decisão. A análise exame das Atas, Resoluções, Pareceres, Portarias, Relatórios e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) revela práticas discursivas marcadas por acordos, conflitos e negociações, por meio das quais os NDEs buscam equilibrar as demandas legais e institucionais com as especificidades de cada curso.

Embora a conformidade normativa seja um de seus eixos de atuação, os resultados indicam que os NDEs transcendem a função meramente legal. Suas deliberações contribuem para que os docentes busquem consolidar a identidade do curso, fortalecer a constituição do *ethos* institucional voltado à formação de professores, promover e assegurar a qualidade acadêmica. Dessa forma, o NDE não se reduz à função de assegurar a adequação normativa. Os registros analisados indicaram também a necessidade de consolidar um *ethos* próprio, voltado à formação docente, capaz de fortalecer o pertencimento institucional e a qualidade acadêmica. Nesse processo, as decisões do NDE assumem função estratégica ao contribuir para a implementação de mudanças curriculares e o acompanhamento contínuo das práticas formativas.

Assim, compreendo que o NDE pode se configurar como o “guardião” ou mesmo a “alma do curso”, o que possibilitaria um salto de qualidade em termos de implantação, constituição e consolidação dos NDEs e da qualificação dos cursos de Pedagogia. Tal “alma”, contudo, não deve ser entendida em termos metafísicos, mas como efeito de práticas discursivas e institucionais que conferem sentido, coesão e legitimidade ao corpo do curso. O NDE, nesse sentido, atua como instância articuladora entre a dimensão estrutural (o corpo) e a dimensão qualitativa (a alma), instaurando uma unidade que orienta, sustenta e dá consistência ao processo formativo, pois não são duas partes separadas, mas são únicas, uma dá vida a outra dimensão, as duas se nutrem mutuamente, em busca da qualidade formativa.

Assim, a atuação do NDE revela-se estratégica e multifacetada. A tese central nesse capítulo é que os NDEs não se limitam à adequação legal; constituem instâncias essenciais para a produção de subjetividades e pertencimento institucional acadêmica nos cursos de Pedagogia, constituindo-se em um *guardião* que orienta, preserva e qualifica o curso.

O segundo capítulo analítico desenvolvido cujo título: **Atuação do NDE na qualificação dos cursos de Pedagogia da UESPI: o que significa qualificar os cursos?** tendo como segunda pergunta investigativa: *Como as legislações e normativas são acionadas*

*nos NDEs dos cursos de Pedagogia, produzindo formas de organização, desenvolvimento, qualificação e consolidação desses cursos?* O objetivo deste capítulo foi examinar as práticas discursivas presentes em Atas e outros documentos institucionais, como o PPC, que orientam a atuação dos NDEs voltado para qualificação do curso. Identifiquei que a legislação atribui aos NDEs a função de assegurar a integração curricular e qualificar os PPCs, sendo reconhecidos pela CONAES (2010) como indicadores da qualidade e “alma” dos cursos. Com base nesse enquadramento, analisei como os NDEs dos cursos de Pedagogia da UESPI acionam legislações e normativas na organização, desenvolvimento e qualificação desses cursos.

Identifiquei que o sentido de qualidade está expresso na legislação que normatiza a implantação dos NDEs em cursos de graduação: Base legal com atribuição normativa dos NDEs para zelar pela integração curricular (Parecer CONAES nº 04 de 2010), função de desenvolvimento, acompanhamento e atualização contínua dos PPCs; reconhece o NDE como indicador de qualidade e expressão do compromisso institucional, (CONAES,2010). Desse modo a atuação é orientada pelos discursos institucionais, com vista a promover o desenvolvimento e qualificação curricular, sendo assim, a concepção de qualidade do curso permanece vinculada à legislação e às normas institucionais.

Essa atribuição de função como indicador evidencia a expectativa institucional em torno do Núcleo. Nesse contexto, torna-se necessário compreender o sentido de qualidade na educação, reconhecida como direito de todos e bem público. Diversos autores como Sousa (2009); Dias Sobrinho (2010); Cunha (2012); Sousa (2017) dentre outros, contribuem para essa reflexão, enfatizando a qualificação pedagógica e curricular, elementos centrais para analisar a atuação dos NDEs na consolidação e aprimoramento dos cursos. As Atas das reuniões mostram que os NDEs operam principalmente em função da legislação, que funciona como uma "verdade" no discurso institucional. Desse modo o discurso da qualidade se materializa nos esforços empreendidos na reformulação das matrizes curriculares. A qualidade nos NDEs além de ser entendida mais em relação às adequações legais, ela ainda não está centralmente ligada ao conceito de artesanaria como criação de um trabalho feito sem pressa, bem feito e com arte.

Nos *campi* analisados, observa-se que os NDEs se limitam a cumprir as exigências legais, sem expressar a qualidade no sentido da artesanaria proposta por Sennett (2009), que requer estudo, dedicação, tempo e participação coletiva. À luz desse autor, não se pode caracterizar o NDE como uma “comunidade de artífices” voltada à busca da qualidade e à produção de um trabalho que constitua a identidade do artífice (p. 35). O que se observa é

uma lógica de *satisficing*, na qual as decisões se restringem a critérios mínimos de adequação, sem avançar para soluções mais qualificadas. Assim, o discurso da qualidade no NDE opera como mecanismo de governo, ainda que abra espaço para resistências na criação de práticas próprias de qualificação. Nesse cenário, a concepção de qualidade participativa, sustentada pelo tempo e pelo engajamento do coletivo, não se efetiva, embora se reconheça o esforço docente no aperfeiçoamento dos PPCs. A qualidade é um dos conceitos que vale um trabalho intenso com os NDEs e que vou considerar nos meus argumentos finais.

O terceiro capítulo analítico, intitulado **Modos de condução do curso: “desvios regulatórios”**. Este capítulo evidenciou os NDEs como instâncias centrais de acompanhamento e qualificação dos cursos de Pedagogia, atuando não apenas na execução das normas legais, mas também na promoção de práticas reflexivas e propositivas. Percebo aqui uma constituição com o que a legislação prevê quando estimula que sejam a “alma do curso”, esses núcleos articulam estratégias de desenvolvimento curricular, fortalecem a formação docente e ampliam possibilidades de organização acadêmica. A análise revelou que, mesmo sob a regulação da governamentalidade neoliberal, os sujeitos que atuam nos NDEs mobilizam alternativas que buscam promover a qualidade e a inovação, sinalizando a emergência de novas configurações formativas. A questão investigativa que orientou este estudo foi: *Nas decisões dos NDEs dos cursos de Pedagogia, emergem indícios propositivos que criam novas possibilidades de organização curricular e formativa?* Busquei analisar como as relações de poder orientam a atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e as implicações entre a legislação e os processos de funcionamento dos NDEs em diferentes *campi*. Identifiquei também movimentos na (re)organização do núcleo que geram formas de resistência e configuram “fugas a certos imperativos da política” (Ball *et al.*, 2021).

Compreendi que a atuação dos NDEs está atravessada pela regulação da governamentalidade neoliberal; contudo, isso não impede que os sujeitos mobilizem alternativas de gestão, assegurando a qualidade e tornando cada núcleo uma instância essencial para o curso. Ao desenvolver esse capítulo percebi que os professores assumem uma recusa estratégica às demandas oficiais de estruturação e reformulação do curso, optando por não acatar certas determinações legais para “repensar o curso”. Tal comportamento não significa desconsiderar a legislação; ao contrário, trata-se de buscar formas alternativas de condução, analisando e propondo diretrizes que qualifiquem o curso.

O NDE reafirma sua função de instância colegiada de acompanhamento e proposição, indo além do mero cumprimento das normas legais. Essa postura evidencia uma contraconduta, na qual os docentes recusam a passividade e buscam soluções coletivas

pautadas em práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 401), a contraconduta “[...] busca tanto escapar da conduta dos outros quanto definir a própria maneira de agir em relação aos outros”. Foucault cria a ideia de contraconduta como uma maneira de lutar contra os procedimentos e estratégias colocados em ação para conduzir nossas vidas em uma determinada direção. Não é um ficar parado, não é um resistir passivo, mas um deliberado conhecimento e cuidado de si para se proteger e poder seguir em outra direção. Aí está a beleza do conceito: fugir, mas criar alguma coisa no caminho. Fazer fugir, mas se ocupando de abrir espaço para novas possibilidades de existência.

Portanto, pude argumentar que as legislações são condições necessárias, mas insuficientes, para que o NDE se torne a “Alma do Curso e seu guardião”. A atuação do NDE combina conformidade normativa e invenção pedagógica, configurando um exercício ético-político que amplia a autonomia e reinventa a formação acadêmica. Tal processo revela-se fecundo, indicando a complexidade constitutiva da atuação docente no âmbito do NDE. Mesmo que sejam incipientes movimentos, eles precisam ser reafirmados como importantes e necessários para que o NDE possa ser o que a própria legislação lhe confere: *a alma e guardião do curso*.

Ainda assim, impõe-se refletir sobre a construção de um *ethos* formativo singular desse núcleo, na medida em que sua institucionalização demanda dos professores a apropriação de novos saberes, a elaboração de modos específicos de comunicação e a articulação de competências para operar em um espaço permeado por exigências legais, sem perder de vista os fundamentos teórico-metodológicos que estruturam a formação de professores. Nesse contexto, o conceito de “*ethos formativo*” emergiu como ferramenta analítica crucial para compreender as práticas e discursos que circulam no NDE. De acordo com Dal’Igna e Fabris (2015), o *ethos formativo* não se limita a um conjunto de práticas pedagógicas, mas se constitui como um campo ético-político que instaura condições de possibilidade para o cuidado de si e do outro. Nesse sentido, aproxima-se da perspectiva foucaultiana de ética como prática de liberdade, em que o sujeito se engaja em exercícios reflexivos e formativos voltados à constituição de si mesmo e à construção de vínculos solidários com os demais. Assim, o *ethos de formação* não apenas orienta a produção de subjetividades mais autônomas e críticas, mas também abre espaço para a invenção de novas formas de relação, sustentadas em práticas de corresponsabilidade e reconhecimento mútuo.

O problema de pesquisa, tal como formulado, exigiu compreender como esses discursos circulam, como se estabilizam e como se reconfiguram no tempo. E foi possível perceber que o NDE não apenas responde às políticas educacionais, mas as reinscreve,

operando como instância criadora de traduções que garantem a especificidade da formação em Pedagogia na UESPI. A tradução não é neutra: é um ato de resistência, de criação e de posicionamento político-pedagógico.

Assim, defender o NDE como alma do curso é reconhecer que sua atuação é atravessada por tensões, disputas e negociações, mas também por um compromisso ético-político com a formação de professores. Se, para Ball, as políticas vivem na tradução, e, para Foucault, as práticas discursivas constroem regimes de verdade, pode-se afirmar que, na confluência desses referenciais, o NDE é um coletivo que pode ser um guardião que traduz e reinscreve, instituindo práticas discursivas formativas que dão seguimento/sustentação à vida do curso.

Ao final desta tese, não posso afirmar que o NDE possui apenas uma função normativa; trata-se de propor que ele é, de fato, um espaço de produção de alma: a alma que interroga, que não se satisfaz com respostas prontas, que sustenta a pergunta radical sobre o sentido de formar professores, de pensar o currículo desse do curso, registrados em Atas, as inúmeras vezes que esse grupo discutiu o Projeto Pedagógico do curso e tratou de mudanças curriculares orientadas pelas diretrizes nacionais ou por demandas advindas da própria IES. Isso aponta para um Núcleo, que assume o compromisso de fazer a *crítica da crítica*, segundo Veiga-Neto (2007, p.24), aquela “[...] que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade”. Assim, como um guardião, que não guarda muros, guarda perguntas e talvez seja essa sua contribuição mais profunda e sua marca mais forte na formação docente de futuros professores e professoras formados (as) no curso de Pedagogia, assumir a atitude da crítica.

A partir dos dados analisados, é possível defender os seguintes argumentos:

a) Os NDEs não operam apenas como coletivos burocráticos, ainda que muitas de suas ações respondam às demandas legais. As evidências mostram que, quando interpretam a legislação à luz de seus contextos e condições de possibilidade, produzem deslocamentos significativos em suas práticas.

b) A constituição do NDE como Núcleo exige a construção de um *ethos* formativo que oriente as reuniões e deliberações. Os registros demonstram a importância de rituais, modos de funcionamento e práticas que sustentem sua forma de ser e agir como instância responsável pelo curso de Pedagogia.

c) O NDE atua não apenas na garantia do cumprimento das legislações, mas também na qualificação da formação docente. Os dados revelam que sua efetividade depende da articulação entre conhecimentos sobre formação de professores e domínio das normativas que regulam o curso.

d) A consolidação de um *ethos* formativo e de uma cultura de pertencimento é indispensável para que o NDE assegure a qualidade da formação. As evidências apontam que práticas de artesanato, compreendida como trabalho cuidadoso, artesanal e bem feito, contribuem para produzir outros sentidos para a qualificação dos cursos de Pedagogia.

e) Os NDEs podem funcionar como espaços de crítica radical e de exercício de pensamento, deslocando-se das práticas orientadas exclusivamente pela adequação legal para ações voltadas à qualificação acadêmica e institucional.

Com base nesses achados, assim como nos demais elementos analisados ao longo da investigação, a tese defendida neste estudo é a seguinte:

*Os NDEs dos cursos de Pedagogia, quando se assumem como coletivos responsáveis pela condução acadêmica do curso, demonstram capacidade real evidenciada nas práticas analisadas de instaurar práticas discursivas orientadas por um ethos formativo. Nessa movimentação, deslocam-se da função predominantemente normativa e passam a constituir-se como espaços de crítica, criação e produção de novos sentidos para a formação de professores, configurando-se como a “alma do curso”.*

Assim, este trabalho não oferece conclusões fechadas, mas delineia um conjunto de pistas e de problematizações que podem contribuir para ampliar a compreensão dos modos pelos quais as práticas discursivas operam na constituição e na atuação dos NDEs, convocando novas investigações e abrindo espaço para que outros pesquisadores possam explorar diferentes ângulos, recortes e possibilidades analíticas.

Os NDEs dos cursos de Pedagogia, precisam ir além da adequação legal dos cursos, para ser concebido como colegiado que opera na intersecção entre controle e invenção, constituindo-se não apenas como guardião das prescrições oficiais, mas como espaço de reflexão e de criação coletiva. Nesse sentido, assume a função “alma do curso”, lugar em que se tensionam normas e singularidades, limites e possibilidades, contribuindo para a consolidação de percursos acadêmicos capazes de responder às demandas institucionais e, simultaneamente, de instituir novas formas de pensar e organizar a formação pedagógica. É urgente que passem a funcionar como um espaço de tradução das legislações e que possam constituir-se como um colegiado específico, que ao ser guardião do curso de Pedagogia, alcança a sua alma, a formação de professores.



Chega um momento em que se torna necessário encerrar com um ponto final, permitindo que outros pesquisadores iniciem novas investigações a partir de diferentes lentes teórico-metodológicas. Compreendo que toda pesquisa carrega limitações que, por vezes, condicionam a possibilidade de pensar de modo distinto do que parece dado. Há ainda muito a ser refletido acerca do tema: compreender as indagações que nos atravessam, explorar as invenções possíveis e promover o espaço formativo na atuação dos NDEs.

No capítulo seguinte, abordo o NDE como guardião, alma e tradução de um curso. O que ainda nos cabe dizer? Pensar? Indagar? A leitura das Atas e registros das reuniões do NDE evidencia como esses documentos funcionam, ao mesmo tempo, como mecanismos de regulação e como lugares de emergência de disputas e invenções. A formalidade da escrita institucional, com sua insistência em registrar presença, aprovar pautas e reiterar normativas do CNE, MEC, CONAES e do INEP, demonstra o que Foucault (1995) chamou de microfísica do poder: práticas aparentemente banais que, entretanto, fabricam modos de sujeição e de condução dos docentes. Tais registros não se reduzem, contudo, a uma função disciplinar ou burocrática. Como aponta Fischer (2001), o exercício crítico deve problematizar os efeitos desses discursos, revelando neles a produção de sentidos e de subjetividades. Assim, as Atas do NDE, ainda que enunciadas sob a forma de protocolos técnicos, instauram regimes de verdade sobre o que significa qualidade acadêmica, formação docente ou estrutura curricular.

Nesse movimento, operam como dispositivos de governamentalidade (Foucault, 2008), pois traduzem em linguagem administrativa o exercício de condução das condutas docentes e institucionais. Mas, simultaneamente, nelas se vislumbram “torções” (Corazza, 2002): fissuras, impasses e debates que escapam à lógica da padronização e que apontam para a potência inventiva do NDE. Ao discutir a pertinência de determinadas disciplinas, a relevância de práticas formativas ou a necessidade de incorporar novas perspectivas teóricas, os registros deixam transparecer que o NDE não se restringe a repetir normas, mas também se constitui como espaço de experimentação, no qual se disputam sentidos e se constroem alternativas possíveis para a formação pedagógica.

Colocar o pensamento em suspeição, como nos convocam Corazza e Fischer, significa instaurar uma atitude crítica que recuse a naturalização das práticas educativas e institucionais. Corazza (2002) lembra que pensar não é confirmar as evidências já dadas, mas forçá-las a se mover, introduzindo torções e desvios que impeçam o fechamento do sentido. Essa operação implica desconfiar das categorias cristalizadas no campo educacional e, por consequência, problematizar a própria noção de NDE como espaço neutro de regulação

acadêmica. Fischer (2001), apoiada em Foucault, sustenta que a crítica não se resume a denunciar ou rejeitar, mas a colocar em análise os modos de constituição histórica de determinados discursos, saberes e práticas que, ao se institucionalizarem, governam e orientam condutas. Nesse horizonte, pensar o NDE não pode reduzir-se a descrevê-lo como um órgão de “disciplinamento” dos currículos, mas exige reconhecer que nele operam sutis tecnologias de controle não repressivas, mas normalizadoras que fabricam modos de docência, instituem padrões de qualidade e engendram regimes de verdade sobre o que seja formar um pedagogo.

Como enfatiza Foucault (1995), o poder não se exerce somente pela disciplina, mas também pelo controle difuso, pelas normas que circulam, pelas estratégias que atravessam e produzem sujeitos. O desafio, portanto, é colocar sob suspeita o modo como o NDE, ao mesmo tempo em que garante a estruturação formal dos cursos, participa de uma economia política do saber, articulando mecanismos de regulação e de subjetivação. Tomar essa via crítica, em diálogo com Corazza, Fischer e Foucault, é reconhecer que o NDE não se limita a cumprir uma função administrativa ou pedagógica, mas constitui um espaço de problematização onde se cruzam forças, discursos e disputas que configuram os sentidos de currículo, docência e formação. A seguir, apresento as considerações finais acerca do objeto de investigação, convertidas em forma poética: todo o percurso escrito até aqui foi transfigurado em poema, com apoio da tecnologia.

## 10 O NDE COMO GUARDIÃO, ALMA E TRADUÇÃO DE UM CURSO

Não é pedra,  
nem muralha,  
nem chave que tranca.

O guardião é sopro,  
é memória que vigia sem armas,  
é pergunta que insiste:

*que é formar professores?*

*que é ser alma do curso?*

O NDE guarda o invisível,  
guarda o silêncio das Atas,  
guarda o rumor dos debates,  
guarda o gesto de traduzir políticas  
em caminhos possíveis.

Como diz Ball,  
as normas chegam como textos móveis,  
mas é no guardião que ganham vida,  
na tradução que vira prática,  
na releitura que resiste.

E Foucault indica:  
não se trata de obedecer,  
mas de produzir regimes de verdade,  
discursos que sustentam,  
discursos que qualificam,  
discursos que fazem viver o curso.

Guardião,  
não para conservar intacto,  
mas para inventar de novo.

Guardião,  
não da rigidez,  
mas da vitalidade.

A alma do curso  
não é estática,  
é travessia,  
é luta,  
é política,  
é marca permanente  
na formação docente.

O NDE é esse guardião:  
aquele que guarda perguntas,  
aquele que dá corpo ao invisível,  
aquele que traduz políticas em vida,  
aquele que, sendo alma,  
nos faz perguntar se a alma existe

Autora: Elilian Basilio e Silva, 2025<sup>46</sup>

Caro leitor, cara leitora, pesquisador(a), professor(a), docentes membros do NDE do curso de Pedagogia da UESPI ou qualquer sujeito que atue no contexto da educação pública brasileira, em especial no âmbito da educação superior, ofereço este poema como expressão da revolução que me atravessou no percurso desta Tese e da ousadia que me sustentou até sua finalização.

Segundo Nóvoa (2024), no artigo intitulado *Formação de professores: Uma terceira revolução?* o autor discute a possibilidade de uma terceira revolução no campo da formação docente, afirmando que “[...] a ‘terceira revolução’ só acontecerá se tivermos a ousadia de pensar para além dos limites e das fronteiras existentes” (p. 12-13). Foi nessa ousadia que me reconheci: ousadia de experimentar, de tensionar fronteiras, de propor um modo outro de olhar, de analisar e de escrever.

Inspirada por essa provocação, compreendi minha trajetória como pesquisadora, professora e formadora de professores como um movimento de constituição permanente, assumindo, também, a ousadia de propor uma pesquisa que possa ser útil, relevante e instigante para outros pesquisadores e, sobretudo, para meus pares, professores da minha instituição.

Assim, convido cada leitor(a) a desafiar-se, reinventar-se e problematizar suas próprias práticas, abrindo-se à possibilidade de produzir espaços renovados de reflexão teórica e metodológica. Ao mesmo tempo, me coloco de forma humilde diante da produção deste trabalho, reconhecendo limites, omissões e lacunas que inevitavelmente se impõem, e assumindo a impossibilidade de abarcar todas as potencialidades discursivas que o tema oferece.

Se esta pesquisa alcançou algum ponto, foi apenas para mostrar que todo ponto final pode, igualmente, configurar-se como ponto de partida. O que aqui arrisco nomear como conclusão é, na verdade, um convite à continuidade: seguir perguntando, problematizando e

---

<sup>46</sup> O texto poético, embora tenha sido produzido com o auxílio de uma ferramenta de Inteligência Artificial (IA), é por mim considerado de minha autoria, uma vez que fui responsável por alimentar a ferramenta com os dados oriundos da pesquisa que deveriam compor sua elaboração. Entretanto, caso a banca entenda que tal recurso não seja pertinente ao escopo de uma Tese, estou disposta a retirá-lo na versão final do trabalho.

deslocando o já dado. Uma tese não se encerra em respostas; abre-se como exercício permanente de problematização, no qual sigo me inscrevendo como pesquisadora.

Ao declarar desde o início da escrita a escolha por uma perspectiva foucaultiana, assumi o compromisso de pensar o objeto de forma deslocada, explorando o inacabamento como condição constitutiva do saber. Nesse sentido, o fim que aqui se apresenta é apenas provisório, pois pensar com Foucault é compreender que todo saber se constrói na incompletude e no movimento, descontinuidade e permanente possibilidade de reinvenção.

“Aquele que, sendo alma, nos faz perguntar se a alma existe”

“O NDE não guarda muros, guarda perguntas; e nelas, a alma do curso se mantém viva” (Silva, 2025).

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Anais do XXI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ENANFOPE**. 10 a 12 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xxi-encontro-nacional-da-anfope-enanfope-317557/> Acesso em: 30 set. 2024.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/28049> Acesso em: 18 set. 2025.

ALVES, J. M. D.; PUZZI, L. C. V. **Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 81-94, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/19678> Acesso em: 24 ago. 2024.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ASSUNÇÃO, R. **Sindicalismo e memória da vivência docente superior no Estado do Piauí**. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói, 2017.

AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (orgs.). **Inovação e qualidade na universidade / Innovation and Quality in the University**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

AVELAR, M. **Entrevista com Stephen J. Ball: analisando sua contribuição para a pesquisa em política educacional**. Education Policy Analysis Archives, v. 24, p. 1-24, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

AZEVEDO, S. D. R. de. **Formação discursiva e discurso em Michel Foucault**. Filogênese, Marília, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/filogenese> Acesso em: 18 set. 2025.

BARROS, José D'Assunção. **A fonte histórica e seu lugar de produção**. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, Uberlândia, v. 25, n. 2, jul./dez. 2012, p. 407-426. DOI: 10.14393/cdhis.v25i2.15209

BAHIA, S. de B. de M. H.; FABRIS, E. T. H. Grupos de sentido. In: LIMA, S. D. de (org.). **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BALL, S. J. **Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227077004> Acesso em: 22 jul. 2023.

BALL, S. J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BATISTA, B. N. **O que Foucault tem a nos dizer sobre métodos investigativos em Educação?** Saberes, Natal, v. 19, n. 2, p. 155-173, ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/saberes> Acesso em: 25 set. 2023.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BIANCHETTI, L.; NETTO, A. M. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BOAS, C. T. V. **Para ler Michel Foucault**. 1. ed. Ouro Preto: Imprensa Universitária da UFOP, 1993. 2. ed. eletrônica, 2002.

BRAGAMONTE, P. L. de A. **Governamentalidade neoliberal e os deslocamentos no eixo da inclusão nos discursos de alfabetização infantil da PNA (2019-2022)**. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

BRASIL. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)**. Parecer n. 4, de 17 de junho de 2010. Parecer sobre o Núcleo Docente Estruturante – NDE. 2010. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/esag/id\\_cpmenu/640/com\\_despacho\\_conaes\\_parecer\\_n\\_4\\_nde\\_15282360561201\\_640.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/esag/id_cpmenu/640/com_despacho_conaes_parecer_n_4_nde_15282360561201_640.pdf). Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2010. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-no01-de-17-de-junho-de-2010-normatiza-o-nde>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2012. Disponível em: [https://www.uniesi.edu.br/instituto/arquivos/mec\\_2012.pdf](https://www.uniesi.edu.br/instituto/arquivos/mec_2012.pdf) Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 147, de 2 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 fev. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria147.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2024.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000741020> . Acesso em: 20 fev. 2024.

BUJES, M. I. E. **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAMPOS FILHO, R. N. S. **Inovação na gestão da educação superior**: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante. Tese (Doutorado em Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal, 2014. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/3dc0f431-0e69-4cc2-9cc9-8de06eb725c3/content>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CAMPOS, M. **Políticas de formação em Psicologia em Goiás**: diretrizes curriculares e projetos pedagógicos. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/29170773-95d0-4f8e-b35e-e699e6dbf8b3>. Acesso em: 24 ago. 2023.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CELLARD, A. *Análise documental*. In: *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. In: CORAZZA, S. M. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. In: VEIGA NETO, A. **Olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



COSTA, M. V.; BUJES, M. I. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, M. I. da (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES; CNPq, 2010. 332 p.

CUNHA, M. I. da. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Rio de Janeiro: Junqueira & Marin, 2006. p. 143.

DAL'IGNA, M. C. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. 232 p. (Coleção Trans).

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão aos Sinaes**. *Revista Avaliação*, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: notas para pensar o PAIUNG e o SINAES**. *Contexto & Educação*, Ano 24, n. 81, p. 133-144, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1034>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. **Qualidade, avaliação: do SINAES a índices**. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4trQr3brp3FM4XRvp96ZHqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DOSSIÊ UESPI - 30 anos / organizadores Ana Cristina Meneses de Sousa, Clarissa Sousa de Carvalho, Raimundo Dutra de Araújo. Teresina, PI: Fundação Universidade Estadual do Piauí, 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, A. Foucault e a governamentalidade: genealogia do liberalismo e do Estado Moderno. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 319.

DUDEQUE, P. V. A. M.; FILIPAK, S. **Avaliação da Educação Superior**: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 44, p. 61-87, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1921>. Acesso em: 25 jan. 2023

FABRIS, E. T. H. **A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente**: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria. In: XXII Colóquio da AFIRSE Portugal, 2015, Lisboa. Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal. Lisboa, 2015. p. 442-456.

FABRIS, E. T. H. **Em cartaz**: o cinema brasileiro produzindo sentidos na escola e trabalho docente. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FABRIS, E. T. H.; BAHIA, S. B. de M. H.; NEVES, A. R. G. **Qualidade da formação de professores a partir da iniciação à docência**: um olhar sobre o Pibid e a avaliação do Ensino Superior. *Revista Textura*, Canoas, v. 20, n. 42, p. 279–297, jan./abr. 2018.

FERNANDES, R. C. de A. **Coordenação de curso de graduação**: das políticas públicas à gestão institucional. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FERREIRA, M. dos S.; TRAVERSINI, C. S. **A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FERREIRA, M. S. **Espetacularização da carreira docente**: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FISCHER, R. M. B. **Escrita acadêmica**: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio-ago. 2009.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: *MICROFÍSICA DO PODER*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 277-293.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca; revisão de Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 3. ed., 1996.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, M. **As formações discursivas**. In: A Arqueologia do Saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta; tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MICROFÍSICA DO PODER. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010. p. 277

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p.319.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **O que são as luzes?** In: *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 335-351.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. **Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica**: focos de estudo e percursos metodológicos. *Pro-Posições*, Campinas, v. 33, 2022. DOI: 10.1590/1980-6248-2020-0141.

GADAMER, H. G. **Verdades e métodos**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Trad. Flávio P. Maurer. Rev. trad. Enio P. Giachini. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLO, S. **Filosofia**: experiência do pensamento. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

GALLO, S. **Modernidade/pós-modernidade**: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MvmtfSMScW6MmJxZsqsPrzy/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 272 p.

GRABOIS, P. F. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e luta. Cadernos de Ética e Filosofia Política, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 7-27, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55736> Acesso em: 27 jul. 2025.

HERMANN, Nadja. **Ética: a aprendizagem da arte de viver**. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 ago. 2025.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e a educação**. In: SILVA, T. T. (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 83-84.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**. São Paulo: Autêntica Editora, 2018

LAZZARATO, M. **Enunciação e política**: uma leitura paralela da democracia – Foucault e Rancière. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (org.). Foucault: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LE GOFF, J. **História e memória**. 7. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

LOCKMANN, K. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2007. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34> Acesso em: 17 abr. 2025.

MARINHO, C. Processos de subjetivação, governamentalidade neoliberal e resistência: uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler. 2020. 250 f. Tese (Doutorado em Filosofia) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Filosofia, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/ce082a1d-2c84-48a5-bf92-5faa3f896f31> Acesso em: 14 nov. 2023.

MATIAS, A. P. **Gestão pedagógica em instituições do ensino superior**: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-03042020-140802/pt-br.php> Acesso em: 14 nov. 2023.

MEDEIROS, E. A.; FORTUNATO, I.; SANTOS, J. M. T.; ARAÚJO, O. H. A. **O curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº de 2019**: formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem? Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4309> Acesso em: 23 mar. 2023.

MENDES, A. L. F.; DUTRA, N. L. L. **Índice geral de cursos e qualidade na educação superior**: o caso das IES do Estado da Bahia. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 24, n. 1, p. 189-212, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219159691011>

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbete PAIUB** (Programa de Avaliação Institucional). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/paiub-programa-de-avaliacao-institucional/> Acesso em: 8 maio 2025.

MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. de F. Modos de ver e de movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com e a partir de um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, C. E. **A governamentalidade nos cursos do professor Foucault**. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (org.). Foucault: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NORA, Pierre; KHOURY, T. Y. Aun. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, n. 10, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763> Acesso em: abr. 2025.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade e Culturas*, v. 67, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>. Acesso em: 01 set. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Reflexões sobre ética na pesquisa*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PAIM, V. C.; FABRIS, E. T. H.; LOCATELLI, T. **Educação**. Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan./dez. 2023. e-44634. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/44634/28252> Acesso em: 16 abr. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: abr. 2024.

PEREIRA, A. S. (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. In: FABRIS, E. T. H.; SEBASTIANY, E. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia.

PIAUÍ. Universidade Estadual do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2022-2026**. Teresina: FUESPI.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RANIERY, T. Agenciamento e/de políticas curriculares: pensar com Deleuze e Guattari. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em políticas educacionais**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Clara Luz, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 461).

ROSE, Nikolas. **Governando a alma**: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAKR, M.; DUDEQUE P. V., A. M. O Núcleo Docente Estruturante (NDE): a experiência de uma instituição. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, v. 12, n. 2, p. 179-192, 2019. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.2.009> Acesso em: 17 jan. 2023.



SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. **A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico**. Perspectiva, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316/7647> Acesso em: 22 maio 2024.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5927/3809> Acesso em: abr. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade pública sob nova lógica: mercantilização, internacionalização e responsabilização**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, C. P. da. **A questão da universidade e outros ensaios**. Curitiba: CRV, 2008.

SILVA, Maria José Gomes da. **Formação inicial de professores e oferta educacional: desafios para garantir docentes para as diversas áreas do conhecimento na educação básica do Piauí**. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SIQUEIRA ESQUINSANI, R. S. **As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação**: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. Educação Unisinos, v. 11, n. 2, p. 103-110, maio/ago. 2007.

SILVEIRA, Fernando de Almeida; FURLAN, Reinaldo. **Corpo e alma em Foucault: postulados para uma metodologia da psicologia**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 173-188, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/MB7sG7z3wjwcsBDL8fZ7fL/>. Acesso em: 1 ago. 2024

SOMMER, L. H. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Valdinei Costa. **Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito**. Avaliação (Campinas; Sorocaba, SP), v. 22, n. 2, p. 332-357, jul. 2017.

VEIGA-NETO, A. **A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV**. Momento: diálogos em educação, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9691>

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidade, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, A. **Inclusão e governamentalidade. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 18 jul. 2024.

VEIGA-NETO, A. **Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i34.1635>

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010. Disponível em: [https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/pdf\\_38](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/pdf_38) Acesso em: 18 jul. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Anotações sobre a escrita*. 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/71023793/Anota%C3%A7%C3%B5es\\_sobre\\_a\\_escrita](https://www.academia.edu/71023793/Anota%C3%A7%C3%B5es_sobre_a_escrita) Acesso em: 20 set. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 923-942, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e pós-modernidade: impasses e perspectiva. In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e as estéticas da existência**. Revista Aulas, Campinas, n. 7, p. 11-23, 2010. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/30247523/Revista-Aulas-Dossie-06-Foucault-e-as-Esteticas-Da-Exist-en-CIA> Acesso em: 28 maio 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005.

VEYNE, P. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VIEIRA, A. M. D. P.; FILIPAK, S. T. Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 61-87, jan./abr. 2015. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-)



[416X2015000100061&lng=pt&nrm=isso.](https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.044.DS03) Acesso em: 20 jul 2024.  
<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.044.DS03>

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILIOTTO, A.; POLI, O. L. **Gestão universitária versus performatividade**: uma comparação entre diferentes instituições. Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-20, 2021.

## ANEXOS

### ANEXO A - Primeiro exemplar de ata de reunião do NDE – Alma 1

divisão ficou assim distribuída:

Fundamentos Sociológicos da Educação – Profa.  
 Fundamentos Filosóficos da Educação – Prof.  
 Fundamentos Psicológicos da Educação – Profa.  
 Fundamentos Político Administrativos da Educação – Profa  
 Pedagogia e Didática- Profa.  
 Áreas conexas - Profa.  
 Prática e Pesquisa - Prof. e Profa.

Esgotada a pauta e nada mais havendo a tratar, a ata foi lida e aprovada por unanimidade. Deu-se por encerrada a reunião às 12 horas e 05 minutos. E para constar, eu, \_\_\_\_\_, presidente do NDE, lavrei a presente ata que vai por mim e os demais assinada.

\_\_\_\_\_, 24 de setembro de 2022

(Presidente)

(Membro Docente)

(Membro Docente)

(Membro Docente)

(Membro Docente)

(Membro Docente)

(Ouvinte)

## ANEXO B – Segundo exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 1



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
CAMPUS PROF.  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENC. PLENA EM PEDAGOGIA



, 30 de maio de 2019

### Ata da Reunião Extraordinária do Colegiado do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

No dia trinta de maio do ano de dois mil e dezenove, às quinze horas, o Colegiado do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus Prof. \_\_\_\_\_, em

reuniu-se, na sala do Núcleo de Pesquisas, para deliberar sobre as seguintes pautas: 1. Avaliação da I Mostra Científica de Pedagogia; 2. Solicitação de remoção da professora \_\_\_\_\_; 3. Encargos 2019.2; 4. Visita do conselho; 5. Formação do Núcleo Docente Estruturante (NDE); 6. Remanejamento das orientações da professora \_\_\_\_\_ (a pedido das orientandas); 7. Formação das bancas para defesa de TCC. Após as boas vindas e informação dos pontos da pauta, a professora \_\_\_\_\_ deu início a discussão do primeiro ponto da pauta. 1. **Avaliação da I**

**Mostra Científica de Pedagogia** – Os membros relataram que o evento foi bastante positivo, pois foi esclarecedor, serviu de exemplo para os próximos alunos, foi uma preparação para a defesa de TCC, aproximou as turmas dos cursos de Pedagogia, foi uma oportunidade para debater temas educacionais, trouxe ótimas palestras e minicurso. No entanto apresentou alguns pontos negativos que precisam ser revistos para a próxima edição, como: administração do tempo, atrasos, logística da sala (ar condicionado quebrado). Diante do exposto, o colegiado decidiu por unanimidade realizar a II Mostra Científica em 2020.1; 2. **Solicitação de remoção da professora** \_\_\_\_\_ – a professora apresentou a seguinte justificativa para requerer a remoção: afirmou que a solicitação se justifica por ser paciente diagnosticada com **Angioedema Hereditário - AEH (D84.1)** - e o local da lotação e residência é agravante de seu estado de saúde, prejudicial ao seu tratamento e a cidade não dispõe de recurso para atendimento de emergência aos pacientes com crise aguda de AEH. Conforme ampara o Art. 23 do Decreto Nº 15.549, de 12 de março de 2014, que dispõe sobre a remoção, especificamente no parágrafo 2º, incisos I, II e III, que tratam das condições para solicitação de remoção por motivo de saúde. I - se o local da residência do paciente é agravante de seu estado de saúde ou prejudicial à sua recuperação; II - se na localidade de lotação do servidor não há tratamento adequado; III - se a doença é preexistente à lotação do servidor na localidade e,

em caso positivo, se houve agravamento do quadro que justifique o pedido. Disse ainda que, embora muitas crises ocorram espontaneamente, fatores desencadeantes foram identificados nas crises de AEH: pequenos traumas (internos ou externos, físicos ou emocionais), **estresse**, infecções, menstruação, gravidez, ingestão de bebida alcoólica, **mudanças de temperatura**, uso de inibidores da enzima de conversão da angiotensina e uso de estrógeno (contraceptivos e reposição hormonal). Alguns fatores na atual localidade em que está lotada, portanto, contribuem para agravar o seu estado de saúde e prejudicam o seu tratamento, pois: a) a cidade não dispõe de recurso para atendimento de paciente com crise aguda de AEH no Hospital de emergência, pois a medicação é de alto custo – Nas crises, deve ser tratada com medicamentos específicos como o inibidor de C1 esterase derivado do plasma (Berinert®) ou inibidor de receptor de bradicinina, Icatibanto (Firazyr®), medicamentos aprovados pela ANVISA. b) a cidade possui uma temperatura média de 26.6 °C, podendo chegar a 37°C nos dias mais quentes - A elevação da temperatura provoca dilatação dos vasos sanguíneos e, conseqüentemente, a possibilidade de saída de líquido plasmático para o tecido extravascular, o que pode justificar **aumento da frequência das crises de AEH**. Apesar de Teresina também ser uma cidade quente, ela se sobressai por disponibilizar o atendimento de emergência e acompanhamento médico; c) não dispõe da medicação para crise (Firasy) no momento. Por ser de alto custo, o que impossibilita a compra, entrou na justiça já faz 2 anos e até agora ela não se pronunciou (Processo No. 58274-24.2017.8.06.0064). Segundo a professora, essa situação causa bastante **estresse**, visto que as crises estão mais frequentes desde que chegou a SRN, somada ao fato de saber que, em caso de crise, também não pode contar com a emergência local. Isso a impacta muito emocionalmente, pois se sinto vulnerável a uma crise aguda, que pode ser fatal e sem acompanhamento de nenhum médico especialista em AEH. d) A cidade não aceita Unimed (seu plano de saúde), não dispõe de médico geneticista e nem alergologista, fatos que dificultam seu tratamento; e) além do AEH, também foi diagnosticada com Artrose degenerativa em 5 vértebras da coluna, o que acarreta a necessidade de fisioterapia constante; radiculopatia C5C6 à direita (crônica); gastrite. Esses problemas se não tratados, podem ser desencadeantes de crises de AEH. Diante da exposição de motivos relatada, solicita remoção para Teresina (Campus \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_), por ser a única cidade no Piauí com capacidade para atendimento de emergência em caso de crise aguda de AEH. A professora apresentou também um laudo médico e exames que comprovaram sua justificativa. Diante da forte argumentação, por ser um delicado caso de saúde, o colegiado foi



unânime em aprovar o pedido de remoção, porém com a ressalva da grande carência de professor pela qual o curso enfrenta, ressaltando a necessidade urgente de contratação de professores. **3.**

**Encargos 2019.2** – a professora informou que, segundo o calendário da UESPI, o período para o envio dos encargos 2019.2 é de 24 a 29 de 2019, apresentou o quadro com as disciplinas que serão oferecidas em cada bloco para o próximo semestre. A escolha das disciplinas tiveram dois critérios: o perfil do professor e disciplinas não cursadas por outras turmas, com a finalidade de atender aos alunos com disciplinas pendentes. Assim, a distribuição se deu da seguinte forma: Professor – Estágio curricular supervisionado na Educação Infantil (150h/a – Bloco VII) e Educação e Ética (30 h/a – Bloco II); Professora – Prática e Pesquisa Educacional II (90h/a – Bloco VIII) e Literatura Infanto-juvenil (60 h/a – Bloco VI); Professora – Metodologia do Trabalho Científico (60h/a - Bloco I) e (60h/a – Bloco VI); - Sociologia da Educação I (60 h/a – Bloco I), História social da criança (30 h/a – Bloco IV). Ressalta-se que os cursos de Geografia e História disponibilizaram os seguintes professores para as respectivas disciplinas: professora – Matemática: conteúdo e metodologia (60 +15 h/a – Bloco VI); Professora – História da Educação Brasileira (60 h/a – Bloco II); Professor - História: conteúdo e metodologia (60 +15 h/a – Bloco V). O professor também indicou os nomes de dois professores colaboradores para ministrar as disciplinas de Filosofia da Educação I e Libras. O colegiado ficou de confirmar com a PREG como é o procedimento para receber professor colaborador. O colegiado aprovou as escolhas das disciplinas, mas ressaltou a grande quantidade de disciplinas que ficarão sem professor no próximo semestre, somadas as dos semestres anteriores e a necessidade urgente da seleção de professores substitutos; **4. Supervisão do Conselho Estadual de Educação** – a professora comunicou que no período de 27 a 28 de junho, a comissão avaliadora do Conselho Estadual de Educação estará visitando o campus da UESPI com o objetivo de avaliar o funcionamento e organização do curso de Pedagogia para seu processo de reconhecimento. Informou ainda que a documentação a ser analisada seria a partir de 2016 e necessitava do apoio do colegiado para organizar a referida documentação. Todos concordaram em auxiliar na organização da referida documentação; **5. Formação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)** – A professora informou que um dos pontos a serem analisados pelo Conselho de Educação seriam as atas do Núcleo docente Estruturante e que o curso de Pedagogia não havia formado ainda esse NDE, colocando a necessidade de formar um

NDE comum mínimo de 5 integrantes e marcar uma reunião – O núcleo foi formado pelos professores \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Além desses foram convidados os professores \_\_\_\_\_ (Curso de História) e \_\_\_\_\_ (Curso de História). A reunião ficou marcada para o próximo dia 25 de junho de 2019. **6. Remanejamento das orientações da professora \_\_\_\_\_ (a pedido das orientandas).** As alunas procuraram a coordenação explicitando que pelo fato da professora \_\_\_\_\_ estar de licença para tratamento de saúde, gostariam de mudar de orientador. A coordenação fez contato com a referida professora, que pediu para aguardar o mais essa semana, pois sairia o resultado da perícia. **7. Formação das bancas para defesa de TCC.** A professora \_\_\_\_\_ informou que a partir do dia 18 de junho iniciaria as defesas de TCC e que, portanto, necessitava formar as bancas. A professora apresentou um quadro composto por nome do aluno, tema, data e banca. As indicações foram aprovadas por unanimidade. Encerrada a reunião, foi lavrada a seguinte ata e assinada por mim, \_\_\_\_\_, coordenadora de Pedagogia e assinada pelos demais membros presentes.

Presidente

---

Membro Docente

---

Membro Docente

---

Membro Discente

---

Membro Discente

---

Membro Discente

---

**ANEXO C – Primeiro exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 2****ATA DA REUNIÃO DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE) DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS**

Aos cinco dias do mês de fevereiro de 2015, com início às nove horas, o NDE reuniu-se, com a presença das Professoras

e , para tratar da seguinte pauta: informes do DAP/UESPI sobre processo de reconhecimento dos cursos, sanções decorrentes e recomendações sobre ajustes nos PPPs e informe sobre Resolução de Encargos. Sobre o primeiro ponto, a Prof. destacou que o DAP produziu modelo de PPP, apresentado em reunião com membros de NDE e a ser observado por todos os cursos; na oportunidade destacou que não é possível uniformizar os PPPs, considerando as especificidades a serem consideradas; as demais pessoas da reunião concordaram com este posicionamento. ressaltou que PPP do Curso de Pedagogia do Campus passou por um processo de análise de ajustes finalizado em 2013 e encaminhado ao DAP no prazo estabelecido. A profa. informou que de acordo com consulta feita à profª , à época responsável pelo DAP/UESPI, o PPP foi aprovado junto ao CEPEX e encaminhado ao Conselho Estadual de Educação - CEE. Contudo, todas foram unânimes em observar que o NDE não fora informado sobre as posteriores movimentações e resultados. destacou que, em tese, novas alterações no PPP devem ser feitas com base em apreciação do CEE levando em conta as últimas alterações. Continuando, Professora informou que, de acordo com repasses feitos pela Profa. , o CEPEX aprovou nova resolução sobre encargos docentes, mas não tem maiores informações, as quais serão buscadas. Como encaminhamento geral da reunião ficou decidido o seguinte: solicitar informações sobre o processo de reconhecimento do curso; analisar o documento de recomendações sobre elaboração/ajustes nos PPPs para discutir sobre o assunto na próxima reunião. Nada mais havendo a tratar, a reunião foi encerrada e eu lavrei a presente ata, assinada por mim e os demais presentes.



**ANEXO D – Segundo exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 2**

**ATA DA REUNIÃO DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO DIA 15 DE DEZEMBRO DE 2021**

No dia 15 de dezembro de 2021 reuniu-se o NDE estando presentes:

, , e . comunicou ao NDE sobre o novo Memorando do DAP informando que os prazos encerraram para entrega dos PPCs já havia encerrado que ficaria a cargo de cada Colegiado o envio, porém alertava para as consequências quanto ao processos de renovação de reconhecimento dos cursos. Os membros discutiram sobre a situação, reafirmaram a posição de reformular o PPC, mas com base em um processo de avaliação cuidadoso por entender ser esse o correto. Nesse sentido deliberou-se pelo seguinte: elaborar um passo a passo sobre o que fazer no sentido de uma reformulação que contemple ACEs algumas questões resultado da nossa avaliação, considerando que o Questionário já seria aplicado junto aos discentes; não seguir a Res. CNE 2/2019 por entender que ela se contrapõe às DCNs do Curso de Pedagogia e propõe um modelo de formação contrário ao que defendemos; reforçar ao Dap que o próprio CNE prorrogou o prazo de implementação da Resolução n 2/2019, portanto, não teria motivos para a UESPI se precipitar nessa reformulação sendo que a luta nacional é pela revogação dessa Resolução. Estabeleceu-se o prazo de julho de 2022 para apresentar uma proposta de reformulação ao Colegiado e ao DAP. Iniciar a aplicação dos questionários com os estudantes dos Blocos: VII; VII e IX logo em janeiro quando voltarmos do recesso. Realizar um Seminário interno para discutir questões ligadas ao currículo e formação docente. Outra atividade do NDE deliberada foi analisar o Documento (parecer) do último reconhecimento do Curso no sentido de observar que elementos apontam para esse processo de reformulação.



## ANEXO E – Primeiro exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 3



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**  
 CAMPUS PROF.  
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
 NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE) Nº 0001 DE 22/06/2020



### ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE)

Ao vigésimo segundo dia do mês de junho de dois mil e vinte, às quinze horas, reuniu-se, remotamente por meio da plataforma de videoconferência Google Meet, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Campus Professor \_\_\_\_\_, do Município de \_\_\_\_\_, para deliberar sobre a seguinte pauta: **Curricularização da extensão e as implicações no Projeto Pedagógico do Curso - PPC**. O presidente do NDE e coordenador do Curso, Prof. \_\_\_\_\_ (Matr. 0332129-X), relatou que participou do Encontro Curricularização da Extensão, ocorrido no dia 16 de junho de 2020 por meio da plataforma Google Meet. O convite para o referido encontro foi enviado através do memorando PREX de nº 44 de 06 de junho de 2020, contido no processo SEI nº 00089.004414/2020-37. Após esse informe, o Prof.

\_\_\_\_\_ prosseguiu a reunião repassando para os representantes presentes uma síntese das informações mais importantes tratadas no encontro mencionado acima. Também apresentou para os presentes a RESOLUÇÃO No 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira de acordo a Meta 12, estratégia 12.7, do Plano Nacional de Educação (2014-2024). A reunião prosseguiu com a análise, por parte dos professores e da coordenação, da minuta PREX que trata da normatização das necessárias alterações do PPC dos diversos cursos da UESPI e as implicações para a alteração dos seus currículos. Após as discussões e análises foi decidido que a reformulação do PPC deverá levar em consideração as resoluções apresentadas e as resoluções internas da UESPI. Também houve consenso no modo como as alterações do currículo e das disciplinas deveriam ser pensadas pelo NDE e demais professores do curso para a adequação da carga horária de extensão e sua articulação com os diversos conteúdos e práticas do curso de Pedagogia. Ficou acordado que os diversos professores, de acordo com suas especialidades e segundo suas atribuições, fariam o estudo de como a carga horária de extensão, quando possível, poderia ser implementada nas disciplinas do curso e quais unidades curriculares de extensão poderiam ser criadas e inseridas no currículo de acordo com as exigências da PREX e do DAP. Também foi ventilada a necessidade de solicitarmos o auxílio de um servidor disponível para esclarecer as dúvidas acerca das alterações possíveis. Por fim, ficou acertado que nas reuniões posteriores do NDE a coordenação receberia as sugestões relativas às alterações de PPC, currículo e carga horária para serem levadas ao grupo de coordenadores de pedagogia, formado com o objetivo de viabilizar o processo de curricularização da extensão, para, então, no período oportuno, encaminhar ao DAP as sugestões da nova formulação do PPC. Findada a discussão, nada mais havendo a ser tratado, deu-se por encerrada a reunião e lavrou-se a presente ATA, lida e aprovada, que segue assinada por mim, \_\_\_\_\_, e pelos membros do NDE presentes.

## ANEXO F – Segundo exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 3

**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**  
 CAMPUS PROF.  
 NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE) Nº 0005 DE 20/10/2020



**ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO NÚCLEO DOCENTE  
 ESTRUTURANTE DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

Aos vinte dias do mês de outubro de dois mil e vinte, às quinze horas, reuniu-se de forma extraordinária através de sala de reunião virtual por meio da plataforma Google Meet, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da UESPI/ , presidido pelo Prof. , para deliberar sobre a(s) seguinte(s) pauta(s): Resolução Nº 02/2019 do Conselho Nacional de Educação que estabelece a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em tempo, além do presidente, seguem os docentes que se fizeram presentes:

. O presidente declara aberta a sessão extraordinária cumprimentando os presentes e, em seguida, foram proferidos os seguintes informes: **Ocorrência de Reunião da CPA Central com as CPAs Setoriais dos diversos campus** para formação dos componentes. Após esses informes, dando prosseguimento, o presidente do NDE consultou o pleno sobre a inclusão de pontos extrapauta, não havendo pautas extras a serem inseridas. No momento seguinte, foi iniciada a deliberação da **pauta regular - Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução Nº 02/2019 do Conselho Nacional de Educação** - dando início à pauta única, a Prof. destacou que a BNC-Formação estabelece as diretrizes de formação a serem adotadas e adequadas pelas licenciaturas. Assim, apresentou as considerações preliminares do referido documento, destacando que o mesmo faz referência e tem relação direta com a BNCC, no que se refere às competências profissionais requeridas para o professor da Educação Básica. Na sequência apresentou os fundamentos contidos na BNC-Formação, a saber: sólida formação básica e experiência. Os princípios: formação pautada na qualidade; equidade; valorização da profissão docente ancorada na perspectiva da profissionalização; e colaboração e cooperação entre os entes federados ao longo do processo formativo; garantir padrão de qualidade das IES; articulação entre teoria e prática; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que, segundo a referida docente, deve ser fortalecida por meio da articulação entre formação inicial e continuada como forma de



garantir oportunidade de desenvolvimento profissional para os seus egressos e professores da Educação Básica; o professor como agente de formação, que precisa estar em aprendizagem e compartilhamento contínuos de saberes. Na sequência apresentou os princípios norteadores: com foco para a centralidade da prática através dos estágios supervisionados e de parcerias com escolas de educação básica, respeitando os espaços e práticas; repensar a cultura de avaliação na perspectiva contínua, processual, pautada em evidências de aprendizagem e que tenha seus dados/resultados qualificados, discutidos e refletidos ao longo do curso, considerando o currículo real e seu potencial de alcance e transformação social; multiculturalismo e respeito à diversidade. Dando continuidade, a professora

apresentou os fundamentos pedagógicos da BNC-Formação, destacando: a competência de leitura e produção de texto, metodologias inovadoras com abertura para o novo, estímulo ao ensino e pesquisa, a avaliação da aprendizagem como um processo constante e formativo, aprofundamento dos conhecimentos sobre gestão escolar, escola como local de formação, educação integral para contemplar o desenvolvimento e das competências cognitivas e socioemocionais, ação pedagógica pautada em evidências. Dando prosseguimento, foi explicado como está a divisão da carga horária no atual currículo, conforme os grupos específicos: Grupo I 800h; Grupo II 1600h - com foco em três tipos de formação com conhecimentos específicos nas áreas de atuação na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, devendo ser definido no PPC do curso qual a formação específica que será adotada para que sejam aprofundados e desenvolvidos os saberes específicos de cada área do conhecimento, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, competências e habilidades; Grupo III 850h dividido em 450h de estágio e 400h de práticas ao longo do curso nas disciplinas metodológicas, com acompanhamento e registro criteriosos. Destacou-se que para o curso habilitar para a gestão escolar são necessárias além das CH geral, mais 400h de práticas específicas. Prosseguindo, abordou as estratégias avaliativas conforme orienta a BNC-Formação, dando destaque para a necessidade de diversificação de práticas avaliativas ao longo do processo de formação. Por fim destacou que, segundo estabelecido nas Disposições transitórias do referido documento, o prazo para adequação e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação é de dois anos a contar da data da sua publicação e salientou que os licenciandos que ingressaram no período de vigência da Resolução do CNE 2015, terão o direito assegurado de concluir o curso com o currículo atual. **Pauta em Discussão:** destacou que a BNC-Formação propõe uma aproximação maior entre os campos formativos IES e escolas de Educação Básica e que, neste sentido, é necessário ampliar o quantitativo de atividades práticas que dialoguem com

esses espaços formativos para promover uma formação inicial que possibilite aos futuros professores uma maior compreensão sobre a docência e suas especificidades. Na sequência, o prof.

enfatizou sua preocupação a respeito do currículo e do perfil do curso de Pedagogia em razão do contexto e percurso histórico pelos quais as transformações curriculares ocorreram, configurando uma fragilidade na sua identidade e um aligeiramento de processos formativos, com substituição de disciplinas basilares. Isso vem ocasionando uma formação deficitária e sérias críticas ao profissional formado pelo curso de Pedagogia, por não ter uma identidade bem definida. Dando continuidade, o referido professor destacou que sua preocupação volta-se também para as atividades extensionistas, pois isso pode provocar prejuízos à carga horária das demais disciplinas, deixando o currículo ainda mais fragilizado caso seja necessária a retirada de disciplinas ou a redução de carga horária das mesmas. Além disso, considera que o processo de reformulação curricular deveria ser feito exclusivamente pelos colegiados do curso e, se necessário, com auxílio de especialistas em currículos, para otimização do processo. Na sequência, o Prof.

solicitou a palavra e reforçou pontos que considerou importante na BNC-Formação: os fundamentos pedagógicos, com destaque para a competência de leitura e produção de texto; e a necessidade de se definir o perfil de formação do curso de Pedagogia do campus e sua respectiva habilitação. Neste momento, a Profa.

solicitou a palavra para informar que a BNC-Formação não trata sobre as atividades de extensão e que, por isso, é preciso atentar tanto para a BNC-Formação como para a Resolução nº 07/2018 que normatiza a Curricularização da extensão, para que após o processo de reformulação do currículo do curso de Pedagogia o cômputo da CH das disciplinas, dos componentes curriculares e das atividades extensionistas esteja em acordo com o que determina cada um desses documentos. Complementado, o professor Antônio José ratificou a necessidade de se repensar a identidade do curso de Pedagogia, voltando-o para uma habilitação específica para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, aos licenciados interessados, uma complementação para habilitação em gestão escolar; na sequência, sugeriu que o curso de Pedagogia possa ofertar, por meio de projetos de extensão, formações continuadas para professores da Educação Básica e, havendo disponibilidade do corpo docente do referido curso, uma especialização gratuita. Aproveitando a discussão levantada por esse professor, a profa.

considerou que as atividades extensionistas poderão contemplar a demanda citada anteriormente, haja vista experiências exitosas desenvolvidas por ela em parceria com as professoras

durante o segundo semestre de 2020, em

curso de extensão gratuitos na modalidade de ensino remoto. Na sequência, a professora solicitou a palavra para destacar que, dentre as falas proferidas durante a discussão, convém um olhar cuidadoso no momento da curricularização para que as atividades extensionistas não façam a compressão do currículo, mas sim sua dinamização e, ainda, a necessidade de se repensar a forma de organização das disciplinas metodológicas. Nada mais havendo a ser tratado, às dezessete horas e trinta minutos, deu-se por encerrada a reunião e lavrada a presente ata, que segue assinada por mim, e pelos membros do NDE presentes.





**ANEXO H – Segundo exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 4**

**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
CAMPUS PROFESSOR  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**ATA DE REUNIÃO**

**1 ATA DE REUNIÃO DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO CURSO DE**  
**2 PEDAGOGIA, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ, CAMPUS PROFESSOR**

3 . Pauta única: apresentação da versão do projeto pedagógico do curso – PPC –  
4 Resolução CEPEX nº 008/2015, realinhando com a Resolução do Conselho Estadual – CEE/nº02/2015  
5 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação  
6 continuada. Após a reunião será possível enviar o PPC ao Departamento de Assuntos Pedagógicos – DAP,  
7 que verificará se apresenta toda estrutura exigida. O NDE buscou com as reuniões realinhar e adequar o  
8 PPC as resoluções vigentes, bem como todas as exigências legais de funcionamento. Nada mais havendo  
9 eu, , digitei e lavrei esta ata que segue assinado pelos membros do NDE.

10  
11  
12  
13

## ANEXO I – Primeiro exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 5

13/06/2023, 10:30

SEI/GOV-PI - 3048089 - Ata de Reunião



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

## ATA DE REUNIÃO

Ao nono dia do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, das quinze às quinze horas e trinta minutos da tarde, ocorreu pelo endereço <https://meet.google.com/rjh-eehk-uxy>, reunião do Colegiado e Núcleo Docente estruturante do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Fundação Universidade Estadual do Piauí, no *campus* \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_\_, sob a presidência da coordenadora do curso, \_\_\_\_\_, matrícula 2271320, na qual estiveram presentes as professoras \_\_\_\_\_, matrícula 3320928, \_\_\_\_\_, matrícula 3320901, e \_\_\_\_\_, matrícula 3320987, e teve como **pauta: concessão de Láurea Acadêmica; e avaliação de pedido de cedência da professora \_\_\_\_\_ para outro campus da Uespi.** A reunião teve início com a **avaliação e aprovação dos pedidos de concessão de Láurea Acadêmica para as alunas que preencheram os requisitos exigidos para o recebimento da honraria:** \_\_\_\_\_, matrícula 1041563, \_\_\_\_\_, matrícula 1041562, e \_\_\_\_\_, matrícula 1041542. Na sequência, a professora \_\_\_\_\_, argumentou que a SEDUC solicita o encaminhamento do pedido de sua cedência para Teresina sem o que não pode aceitar retorno às suas atividades docentes a partir de fevereiro de 2022. **As professoras \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ foram favoráveis ao referido pedido. Entretanto, a coordenação do curso contra argumenta a dificuldade de ceder a referida professora em decorrência da incoerência em solicitar professores para ocuparem sua vaga e, ademais, a cedência coloca em descoberto disciplinas a serem ministradas neste e nos próximos semestres, uma vez que somos apenas quatro professoras no campus e duas já cedidas para outros campi.** Finda a reunião, redigi, socializei e lavrei a presente ata que segue assinada, por via eletrônica por todas as pessoas referenciadas neste documento.



Documento assinado eletronicamente por \_\_\_\_\_ - Matr.0227132-0, Coordenadora, em 09/12/2021, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no Cap. III, Art. 14 do [Decreto Estadual nº 18.142, de 28 de fevereiro de 2019](#).



Documento assinado eletronicamente por \_\_\_\_\_ - Matr.0332090-1, Professora, em 09/12/2021, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no Cap. III, Art. 14 do [Decreto Estadual nº 18.142, de 28 de fevereiro de 2019](#).



Documento assinado eletronicamente por \_\_\_\_\_ - Matr.0332092-8, Professora, em 09/12/2021, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no Cap. III, Art. 14 do [Decreto Estadual nº 18.142, de 28 de fevereiro de 2019](#).



Documento assinado eletronicamente por \_\_\_\_\_ - Matr.0332098-7, Professora, em 09/12/2021, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no Cap. III, Art. 14 do [Decreto Estadual nº 18.142, de 28 de fevereiro de 2019](#).



## ANEXO J – Segundo exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 5

13/06/2023, 11:39

SEI/GOV-PI - 7727726 - Ata de Reunião



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

## ATA DE REUNIÃO

Ao décimo quarto dia do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três, das onze e trinta às doze e trinta horas da manhã, ocorreu a oitava reunião, pelo WhatsApp, o Colegiado do Curso e Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Fundação Universidade Estadual do Piauí, situado no campus , em , sob a coordenação de , matrícula 2271320, da qual participaram as professoras , matrícula 3320928, e , matrícula 3320901, que teve como **pauta: oferta de vagas para 2023.2**. Como resultado, diante da constatação da permanência do quadro de insuficiência de salas para atender aos cursos de Pedagogia, ora com duas turmas, e de Administração, ora como três turmas em atividade no campus que possui apenas cinco salas de aula, **o Colegiado e o NDE do curso decidiram por não ofertar vagas para o período letivo de 2023.2**. Após as devidas considerações e finda a pauta, a coordenadora encerrou a reunião, leu e lavrou a presente ata que segue assinada pelas participantes por via eletrônica.



Documento assinado eletronicamente por

- Matr.0227132-0,

**Coordenadora**, em 24/05/2023, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no Cap. III, Art. 14 do [Decreto Estadual nº 18.142, de 28 de fevereiro de 2019](#).



Documento assinado eletronicamente por

- Matr.0332092-8,

**Professora**, em 24/05/2023, às 12:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no Cap. III, Art. 14 do [Decreto Estadual nº 18.142, de 28 de fevereiro de 2019](#).



Documento assinado eletronicamente por

-

**Matr.0332090-1, Professora**, em 24/05/2023, às 13:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no Cap. III, Art. 14 do [Decreto Estadual nº 18.142, de 28 de fevereiro de 2019](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.pi.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://sei.pi.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](#), informando o código verificador e

o código CRC .

**ANEXO K – Primeiro exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 6**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
CAMPUS PROF.  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

**ATA Nº 03/2019**

ATA DE REUNIÃO ORDINÁRIA DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS PROF.º  
-PI

Às 10h do dia dezessete de junho de dois mil e dezenove, na sala da coordenação do Curso, com a presença dos membros, professoras:

e  
(presidente do Colegiado).1) **Avaliação do processo de Reconhecimento do Curso** – Para a professoras , avaliando que foi muito honesta e justa, nas dimensões da infraestrutura – falta de salas para professor, aumento dos espaços do Lapedi, falta de professores efetivos no curso. Temos fragilidades que precisam ser enfrentadas. É preciso manter um diálogo com a Administração Superior, verificar a possibilidade de marcar uma audiência com a Reitoria. Uma outra fragilidade foi a questão da oferta de especialização. Precisamos encaminhar o projeto de oferta de especialização gratuita por atender mais a demanda sendo na modalidade gratuita. A professora e reconhecem que precisamos melhorar. A Comissão nos transpareceu sem informação, com dificuldades de verificar pessoalmente a documentação – faltou elementos de uma cultura de avaliação com base nos instrumentos e rigorosidade – transpareceu falta de objetividade no processo por parte da dinâmica do conselho. O grupo se preparou bem para esse processo, a organização. Vamos continuar nos guiando pelo melhor, pelo que já existe de rigor do próprio Inep. Em geral os demais avaliadores que vieram para o Campus não tinham formação compatível aos cursos a serem avaliados. Foi um processo de amadurecimento. Sentimos a ausência da presença do procurador institucional para ser uma voz da instituição. Foi positiva a presença do diretor acompanhando todo o processo, apresentando os projetos. A reunião com a presença dos professores e estudantes foi bem participativa. Fica a responsabilidade de continuar nesse processo de organização. Precisamos dar um feedback sobre a avaliação para as turmas como representantes do NDE. 2) Justificativas de Falta – Cumprir o artigo 76 do regimento, só para casos excepcionais – sugestão – está naturalizando – pediremos ao professor para dar o parecer todos os professores da disciplina. No requerimento esclarecer quais dias estava ausentes. Caso – foi encaminhado para Teresina pedindo o parecer até agora não veio a resposta. Na segunda-feira dia 09/07 ela causou um constrangimento na turma, está com comportamento agressivo com os professores, com ameaças de causar dano físico ao seu corpo dentro da universidade..... o NDE reafirma que deve ser cumprida a reunião do colegiado e ser tratado o caso conforme as normas da universidade. Precisamos enfrentar esse discurso de vítima. Encaminhar o processo para despacho do professor. Sugestão: Fazer uma reunião ampliada do NDE com os docentes do Curso na próxima reunião. 3) As avaliações tem avaliação em todas as disciplinas – reforças as normas do processo avaliativo. 4) Estágios 2019.2 – Solicitação de antecipação dado o calendário escolar das escolas está incompatível com o do semestre letivo da Uespi em decorrência da greve. Encaminhar memo para que

51 seja liberado a inscrição para que comece no dia 19 de agosto. A necessidade  
52 de antecipar dado o campo de estágio. 5) Disciplinas de Metodologias PIM –  
53 Projeto Integrador Multidisciplinar – as professoras solicitam o uso do espaço do  
54 Lapedi – aprofundar o diálogo com das metodologias de ensino. Desenvolver a  
55 dimensão prática de aplicação nos espaços escolares e não escolares. Ampliar  
56 o diálogo com as escolas. Fazer as atividades integradas entre os programas e  
57 projetos de extensão, entre outros. Informe sobre o Seminário de Avaliação –  
58 as inscrições---- O Encontro do Pibid.

59

60

61



## ANEXO L – Segundo exemplar de Ata de Reunião do NDE – Alma 6

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
CAMPUS  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LIC. PL. EM PEDAGOGIA

1

## ATA NDE Nº 007/2018

ATA NDE - REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA – DOS INTEGRANTES DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE(NDE) DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DO CAMPUS PROFº. (PI).

Às 14h30 horas do dia onze de outubro de dois mil e dezoito, na sala da coordenação do Curso em questão deste Campus, registrou-se a presença os membros integrantes do Núcleo Docente Estruturante, a saber: profa. ; profa.

; profa. ; prof. ; Registramos também a presença de representantes do Colegiado. Após lida a pauta (vide anexo) pela Profa. , a mesma apresentou aos presentes, **1) a minuta do Regimento do Núcleo Docente Estruturante**, este foi enviado antecipadamente por email para os professores. Após leitura de alguns trechos da proposta enviada, foram alterados e adaptados alguns pontos, em concordância com os presentes, objetivando esboçar a redação final do regimento, a saber: sua importância e funcionalidades, perfil dos integrantes e tempo de associação, competências gerais de cada membro do referido núcleo. Colocada em discussão, os integrantes aprovaram a proposta, colocando-se à disposição para avaliar possíveis mudanças, posteriormente; Em segundo momento, profa. colocou em questão **a atualização do PPC**. Acrescentando ao debate, profa. propôs a urgência em rever a menção de projetos de pesquisa e extensão no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Isso posto, os integrantes sugeriram a organização de comissão para o acompanhamento, revisão e alteração de itens do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (ementas e referências básicas e complementares, projetos de pesquisa e extensão; Dando sequência a presente reunião, profa. contextualizou-nos sobre os memorandos enviados Departamento de Assuntos Pedagógicos(DAP) e Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) solicitando alteração de oferta de disciplinas na matriz curricular do currículo 22, encaminhado em maio de 2018, com respostas em agosto de 2018 indeferindo a solicitação. **2) O tema retorna para pauta e os professores aprovam e elaboram parecer justificando a importância de uma nova oferta da matriz curricular a partir de 2019.1**(parecer em anexo). Alteram a organização de oferta das disciplinas da matriz curricular do currículo 22. Registramos que o Curso de Pedagogia de , está imerso em um novo contexto educacional, econômico, social, cultural e tecnológico, isto vem influenciando o perfil de formação dos discentes, estes estão imersos nas escolas realizando atividades de auxílio docente, logo no segundo semestre do curso. Justifica-se propor uma nova reorganização na oferta de disciplinas, que possibilite o discente realizar matrícula em disciplinas de estágio a partir do 5º período. O resultado destas características formativas é expressa na avaliação do ENADE 2017, que saímos do conceito 3(três) para o conceito 4(quatro). Em discussão das especificidades que o curso de Pedagogia campus de apresenta **foram aprovadas as alterações a partir de 2019.1**: Bloco VI ( Língua portuguesa : conteúdo e metodologia ; matemática : conteúdo e metodologia; fundamentos da educação especial; estágio curricular supervisionado na educação infantil; corpo e educação). 2019.1 Bloco VII ( estágio curricular supervisionado no ensino fundamental; ciências da natureza: conteúdo e metodologia; gestão dos processos educativos I; prática e

ATA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA - 07/2018 - DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE(NDE) DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DO CAMPUS PROFº. ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA PARNAÍBA (PI).

2

pesquisa educacional I) . 2019.2 Bloco VII( estágio curricular supervisionado no ensino fundamental; ciências da natureza: conteúdo e metodologia; gestão dos processos educativos I; prática e pesquisa educacional I). 2019.2 Bloco VIII ( estágio curricular supervisionado na educação infantil; gestão dos processos educativos II; prática e pesquisa educacional II, Libras ). 2020.1 bloco VIII (Gestão dos processos educativos II; prática e pesquisa educacional II, Libras; literatura infanto juvenil; avaliação da aprendizagem). 2020.1 Bloco IX ( estágio curricular supervisionado em gestão; prática e pesquisa educacional III; disciplina optativa); Bloco IX 2020.2( estágio curricular supervisionado em gestão; prática e pesquisa educacional III; disciplina optativa) (matriz em anexo). **3)** Outro ponto colocado em votação foi **o quantitativo de vagas para oferta do SISU 2019**, a maioria do presentes sugeriu somente a oferta de uma entrada anual em virtude da falta de professores efetivos para suprir as demandas do curso, ficando a oferta de 40 vagas (anuais), no turno (noturno), entrada (primeiro semestre). Continuando a pauta, a coordenadora do Curso apresentou documento sobre **4) Projeto de Revisão e Atualização da Classificação dos Cursos de Graduação e Sequências**, elaborado pelo INEP, tendo em vista a publicação da nova versão de Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE BRASIL 2018) que propõe a classificação adequada dos cursos , conforme as diretrizes curriculares e o PPC. O documento foi enviado para email de todos os professores e solicitou que realizassem a leitura. Ficou acertado que na reunião do dia 17 de outubro de 2018, os professores apresentarão um parecer com manifestação da terminologia do curso conforme a Classificação Internacional Normalizada da Educação(CINE, 2018). **5)** A proposta de mudança de horário de início e término da aulas e como adequar o currículo para as disciplinas no sábado ( a maioria dos discentes fazem atividades de planejamento e ou projetos no sábado e tem os casos das discentes adventista), ficou para ser melhor discutidas nas turmas. Não houve mais nada a relatar ou discutir, declarou encerrada a reunião, agradecendo a presença de todos. E para constar, eu

, lavrei a presente Ata, que lida e aprovada, vai assinada por mim, pela presidente e pelo os presentes.



## ANEXO M – Carta de anuência do reitor da UESPI



Universidade  
Estadual do Piauí

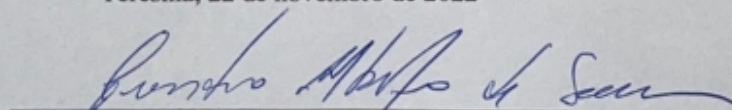
## AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, *EVANDRO ALBERTO DE SOUSA*, responsável pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como Reitor, na cidade de Teresina - Piauí, autorizo a realização da pesquisa de doutorado intitulada: *O Núcleo Docente Estruturante (NDE) como guardião dos cursos de Pedagogia: uma análise nos Campi da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)*, a ser conduzida pela pesquisadora *Elilian Basilio e Silva*, na condição de doutoranda da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), sob a orientação da profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação desta instituição. Fui informado pela responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurado pela pesquisadora responsável que os dados coletados serão resguardados de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo e sua divulgação, mantendo-se em sigilo as identidades dos participantes. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Serão disponibilizados, à pesquisadora, relação de documentos (Resoluções, Decretos, Portarias, Atas, contato dos professores, membros do núcleo e outros que se façam necessários e que constem informações importante acerca do Núcleo Docente Estruturante – NDE, objeto de estudo desta investigação. Além dos documentos, será facilitado o acesso aos professores dessa Instituição e demais *Campi* para participação em questionários, entrevistas e ou grupos de discussão.

Teresina, 22 de novembro de 2022



Prof. Dr. Evandro Alberto de Sousa  
Reitor da UESPI