

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

**COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO,
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO
COGEAE**

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS – GRADUADOS: *LATO SENSU*
(ESPECIALIZAÇÃO) MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR**

JOSAFÁ CRISÓSTOMO

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA
O CURSO DE PEDAGOGIA: A REAÇÃO
DISCURSIVA DA COMUNIDADE ACADÊMICA**

**SÃO PAULO
2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO
PAULO PUC/SP**

**COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO,
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO
COGEAE**

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS – GRADUADOS: *LATO SENSU*
(ESPECIALIZAÇÃO) MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR**

JOSAFÁ CRISÓSTOMO

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA
O CURSO DE PEDAGOGIA: A REAÇÃO
DISCURSIVA DA COMUNIDADE ACADÊMICA**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **ESPECIALISTA, no Programa de Estudos Pós-Graduados: *Lato Sensu* (Especialização) Magistério do ensino superior**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE.

Orientador: Prof^ª Dr^ª Elisa Maria Cordeiro da Paixão

**SÃO PAULO
2010**

RESUMO

CRISÓSTOMO, Josafá. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: a reação discursiva da comunidade acadêmica. 2010. 86 f. Monografia apresentada ao **Programa de Estudos Pós – Graduação: Lato Sensu (Especialização) Magistério do Ensino Superior**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, 2010.

O presente trabalho de pesquisa analisa o(s) impacto(s) das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Pedagogia veiculado(s) nos periódicos brasileiros *Educação & Sociedade* e *Cadernos de Pesquisa*, no período imediatamente posterior à homologação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as DCNs para esse curso. Seu autor parte do pressuposto teórico de que não podemos considerar a linguagem como transparência, cujos sentidos estivessem já encerrados na superfície textual em que os autores dos textos veiculados naquelas publicações pudessem tratar a respeito do tema em questão. Assim sendo, ele procurou alcançar, pelo método da análise do discurso, de tradição francesa (Foucault (1987; 2009); Charadeau; Maingueneau (2006); Maingueneau (2007;2010)), as condições para a apreensão dos fatos discursivos em tais publicações e, assim, descrever e analisar os processos de produção dos sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições na referida reação discursiva da comunidade acadêmica. O trabalho se inicia pela análise dos discursos da Resolução e de seu contexto histórico, bem como dos discursos das homepages de apresentação dos periódicos e que foram analisados do ponto de vista do local de emprego dos discursos que veiculam. O recorte da pesquisa possibilitou dividir o *corpus* analisado em diferentes grupos de reações: a que *critica*, a que *aplaude*, a que *quer compreender* e a que *é propositiva e está para além* das DCNs. O trabalho termina apontando questões atuais e que podem vir a ser objeto de estudo na área.

PALAVRAS - CHAVE: Diretrizes Curriculares, Análise do discurso, Pedagogia, Magistério do Ensino Superior.

ABSTRACT

CRISÓSTOMO, Josafá. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: a reação discursiva da comunidade acadêmica. 2010. 86 f. Monografia apresentada ao **Programa de Estudos Pós – Graduação: Lato Sensu (Especialização) Magistério do Ensino Superior**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, 2010.

The present research analyzes the impact(s) of the National Curriculum Guidelines (DCNs) for pedagogy undergraduate course diffused in the both brazilian journals *Educação & Sociedade* and *Cadernos de Pesquisa* in the period immediately following the approval of Resolution CNE/CP nº 1/2006, which established the DCNs for this course. Its author starts of the theoretical assumption that we can not consider the language as transparency, whose senses were already closed on the text that the authors of the texts showed in those publications could deal on the subject in question. Therefore he intends to achieve by the method of Discourse Analysis in the French tradition (Foucault (1987, 2009); Charadeau; Maingueneau (2006); Maingueneau (2007, 2010)), the conditions for the apprehension of the discursive facts in such publications and, thus, to describe and to analyze the processes of production of meanings and constitution of the subjects in their positions in such discursive reaction of the academic community. The paper begins by analyzing the discourse of the Resolution and its historical context as well as the presentation discourse of the homepages of the journals. All this were analyzed in terms of the local of application of the discourse that they propagate. The clip of the research allowed to divide the analyzed *corpus* in different groups of reactions: that criticizes, that applauds, that wants to understand and that has a proposition and is beyond the DCNs. The paper ends by pointing current issues and that may be studied in the area.

KEY - WORDS: Curriculum Guidelines, Discourse Analysis, Pedagogy, Teaching in Higher Education

SUMÁRIO

Introdução	01
1 Lugares Impactantes	04
1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	04
1.2 <i>Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade</i>	21
2 A reação discursiva que critica e a que aplaude as DCNs	32
2.1 A reação discursiva que critica as DCNs	33
2.2 A reação discursiva que aplaude as DCNs	49
3 A reação discursiva que quer compreender as DCNs e a que é propositiva em relação às DCNs e que está para além das DCNs	62
3.1 A reação discursiva que quer compreender as DCNs	62
3.2 A reação discursiva que é propositiva em relação às DCNs e que está para além das DCNs	69
4 Discussão	79
Considerações Finais	83
Referências Bibliográficas	85

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todo o corpo docente desse curso, com o qual foi possível conviver ora no primeiro ano, ora no segundo, cada qual a seu turno e dentro de cada uma das disciplinas. As professoras nos auxiliaram a refletir acerca dos princípios pedagógicos que norteiam o trabalho do educador e, ainda, nos permitiram, durante a frequência ao curso, também exercitar, em diversas manifestações em classe, a própria experiência do magistério. Por tudo isso, sou grato.

Quero agradecer em especial à professora orientadora dessa pesquisa, Prof^a Dr^a Elisa Maria Cordeiro da Paixão, pela liberdade que me concedeu durante o trabalho, pela confiança em mim depositada e pelas palavras de incentivo, em diferentes momentos da orientação.

Além disso, quero agradecer a todos os colegas da turma a que pertenci nesse curso, sobretudo, devido à camaradagem e à profícua troca de experiências durante os diferentes desafios do curso e mesmo devido à constante inquietação compartilhada pelo grupo em relação ao aprendizado e também ao próprio exercício do magistério.

Palavras apenas

Palavras pequenas

Palavras

(Marisa Monte / Moraes Moreira)

Introdução

A intenção desse trabalho de conclusão de curso foi responder acerca de qual(is) o(s) impacto(s) das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, veiculado(s) em dois diferentes periódicos de referência na área da Educação: *Educação & Sociedade* e *Cadernos de Pesquisa*. Pretendi, ao longo dessas páginas, estudar/conhecer os depoimentos da comunidade acadêmica, publicados naqueles periódicos cada qual, por sua vez, a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

A homologação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, como todos sabemos, alterou, substancialmente, a normatização do modo como esses cursos, até então, estavam organizados administrativa, curricular e, conseqüentemente, pedagogicamente, nas diversas instituições de ensino superior que os ofereciam ou naquelas que passaram a oferecê-los, segundo as novas DCNs. Como era de se esperar, tal alteração gerou a necessidade de um posicionamento em relação a ela, por parte daqueles estudiosos que atuam na área da Pedagogia como campo de estudo. Assim sendo, faz-se necessário analisar os efeitos de sentido desses discursos que procuraram, nesse período (maio de 2006 a abril de 2007), refletir sobre a Pedagogia tanto como uma epistemologia, quanto como uma *praxis*.

Um dos critérios que considerei, durante minha inquietação em relação ao objeto de pesquisa, foi o da importância de nos debruçarmos sobre determinado *corpus* de artigos acadêmicos relativamente recentes, portanto, publicados no período citado, ou seja, imediatamente após a homologação daquela Resolução, e que refletem a importância e o impacto que tais DCNs representaram ou ainda representam para o curso de graduação em Pedagogia.

Um outro aspecto, que justifica essa pesquisa bibliográfica, é que reuni em um único *corpus*, artigos que se encontram, por sua vez, distribuídos em dois periódicos distintos. Como analisamos no primeiro capítulo desse trabalho, tais periódicos apresentam-se discursivamente para o seu público a partir da plataforma ScieLO e cada qual pertence a importantes instituições: o periódico *Educação & Sociedade* é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes, da Unicamp e o periódico *Cadernos de Pesquisa*, uma publicação da Fundação Carlos Chagas, considerada um centro de excelência em pesquisas na área de educação. Procurei analisar tais discursos

empregando a categoria analítica de local de emprego, por sua vez, dos demais discursos que abrigam. Ainda no primeiro capítulo e, inicialmente, apresento a própria Resolução CNE/CP nº 1/2006, também ela, como um local de emprego de seu próprio discurso e que por essa razão, como veremos, é suscetível de ser “impactante”. Além disso, descrevo também o processo histórico que a gerou, sem o qual não seria possível compreendermos a celeuma suscitada durante sua elaboração e, principalmente, após a referida homologação do documento.

O leitor irá verificar que ao examinarmos o impacto das DCNs para o curso de pedagogia, a partir do discurso presente nos artigos acadêmicos de nosso *corpus* de análise, o grau desse impacto pôde ser observado na medida em que examinamos os diferentes posicionamentos da comunidade acadêmica, sobretudo, buscando apreender o modo *como* ela se posiciona, em tais publicações, por meio de seu discurso e em relação a esse impacto propriamente.

Partimos do pressuposto teórico de que não podemos considerar a linguagem como transparência, cujos sentidos estivessem já encerrados na superfície textual em que tais agentes pudessem tratar a respeito de qualquer tema, inclusive em suas declarações acerca das DCNs. Isso posto, quis alcançar pelo método da Análise do Discurso, de tradição francesa (FOUCAULT (1987; 2009) CHARADEAU; MAINGUENEAU (2006); MAINGUENEAU (2007; 2010) as condições para a análise não tão somente dos dados dos artigos pesquisados, mas sobretudo dos fatos discursivos nos textos produzidos e que nos levam a uma possível compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições.

Trata-se, portanto, de entender, nesse processo, a utilização de “um sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor.” (FOUCAULT, 2009, p. 30)

Para os objetivos desse trabalho foi bastante importante que tivéssemos clareza em relação às categorias dos procedimentos que permitem o controle dos discursos, até mesmo para compreendermos, nos discursos que foram analisados, para quais direções eles podiam apontar: se na instância da relação de poder possível; se na conjuração da sua própria aparição ou, ainda, se participavam de um terceiro grupo de procedimentos, o dos que nos permitem o controle dos discursos. Segundo Foucault (2009), esse grupo é aquele que determina “as condições de seu funcionamento [do(s) discurso(s)], de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles.” (p. 36-37). Desse modo é que procuramos identificar e

descrever a reação do meio acadêmico às DCNs, em seus discursos, analisando-os em seus efeitos de sentido.

Na análise do *corpus*, propriamente, optei por um recorte que me possibilitou reunir, tanto os artigos quanto o “Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares para o curso de graduação em pedagogia”, em distintos grupos discursivos em relação ao posicionamento assumido frente às DCNs. Notar-se-á que obtivemos o grupo da reação discursiva que *critica* as DCNs, representado pelo artigo de Libâneo (2006) e de Franco *et al.* (2007), o da reação discursiva que *aplaude* as DCNs, que reúne o artigo de Ferreira (2006) e aquele Pronunciamento a que já me referi, assinado pela Anped *et al.* (2006). Ainda teremos o da reação discursiva *que quer compreender* as DCNs, onde se situam o artigo assinado por Scheibe (2007) e um outro assinado por Aguiar *et al.* (2006) e, isoladamente, teremos o artigo de Saviani (2007), ao qual chamei como o pertencente à reação discursiva *que é propositiva* em relação às DCNs e *que está para além* das DCNs.

A análise que aqui empreendi deve ser, portanto, tomada como essa tentativa de ter acesso aos discursos acadêmicos que dizem respeito a um impacto de qualquer modo muito determinante, ou seja, o das DCNs para o curso de graduação de Pedagogia, e que, entendendo, precisa ser compreendido, minimamente, sobretudo pelo aspirante ao Magistério do Ensino Superior, uma vez que o Curso de Pedagogia é um dos cursos no qual eu posso vir a atuar, em um futuro próximo, quando terei oportunidade de vivenciar, na prática e *mutatis mutandi*, as principais questões levantadas pela comunidade acadêmica, na reação discursiva às DCNs que ora me serviu de objeto de pesquisa.

1 Lugares Impactantes

1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Primeiramente, é necessário esclarecer que, ao chamar esse capítulo de “Lugares Impactantes”, estou utilizando-me de uma metáfora, que espero se faça compreender na

medida em que esse trabalho se desenvolver, ou seja, que o leitor possa observar ser esse recurso também ele um efeito de sentido para que se compreenda o nosso problema de pesquisa, a saber, qual(is) o(s) impacto(s) das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia veiculado(s) em dois diferentes periódicos de referência na área da Educação: *Educação & Sociedade* e *Cadernos de Pesquisa*.

Assim sendo, os “lugares impactantes”, os quais estamos assim nomeando, são propriamente a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, e que institui as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e, ainda, cada um dos periódicos que abrigam os artigos acadêmicos que serão analisados no próximo capítulo dessa monografia. Ao associar também os artigos como suscetíveis de causar impacto, serem “impactantes”, estou antecipando ao menos um dos efeitos de sentido dos discursos presentes nesses artigos, posto que podemos considerá-los impactantes pelos diferentes posicionamentos que neles se verificam em relação às DCNs - ulteriormente esclareceremos quais são os posicionamentos predominantes e discordantes em suas identidades enunciativas.

Já as DCNs são impactantes pela própria estratégia de discurso, que elucidaremos mais adiante, engendrada em discursos como o de uma Resolução, e também ao considerarmos que após a sua publicação é que se gerou, por sua vez, cada uma das publicações desses artigos em grupos discordantes entre si, em relação aos posicionamentos que assumem frente a elas, naqueles periódicos.

E, ainda, estou chamando aqui também os próprios periódicos de “lugares impactantes”, por considerá-los, assim como o lugar da referida Resolução (publicada no Diário Oficial da União, em 16 de maio de 2006), como, tanto esse como aqueles, cada qual, um local de emprego, que, para a análise do discurso, pode ser definido pelo pesquisador de acordo com parâmetros que lhe permitam verificar “as razões e as condições de comunicação e de enunciação (Charadeau; Mangueneau, 2006), no caso, dos discursos aqui analisados.

Na referida Resolução temos essa condição, a de um local de emprego, já expressa de antemão pelo enunciado do cabeçalho, próprio desse suporte de escritura, e que também se estende por todo o parágrafo inicial:

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o
Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve: (BRASIL, 2006, p. 1)

Como é possível perceber há uma hierarquia dos elementos enumerados respeitada: após o nome próprio do órgão público de onde parte a Resolução, o “Conselho Nacional de Educação”, que é ainda designado como “Conselho Pleno”, temos, como de praxe, um enunciado introdutório que explica a que vem a Resolução: “Institui Diretrizes” etc.. É importante notar que a forma do texto se referir a quem assina o documento, ao final do mesmo, é na 3ª pessoa, “O Presidente...”, (portanto, o Sr. Edson de Oliveira Nunes, presidente do Conselho à época) e que essa pessoa, “no uso de suas atribuições legais e tendo em vista” o que se segue, ou seja, uma série de citações de outros documentos que anteciparam, ou que determinam o que será disposto nessa Resolução propriamente, é que “resolve” o que determina todos os artigos e parágrafos a seguir, no documento.

Temos assim, introduzindo o texto da Resolução, esses elementos paratextuais, que cercam materialmente o texto, os nomes do Conselho que o traz à luz, a fórmula que descreve resumidamente o que ele contém, bem como a designação do cargo da pessoa que responde pela Resolução, temporariamente ou ao menos quando da publicação da mesma, pelo órgão em questão, nessa data. E, considerando que uma Resolução dessa natureza é também fruto ou consequência de uma certa série de outras determinações e leis que a antecederam, a introdução do texto é toda ela também permeada de intertextualidade: citações e alusões a outros textos, no caso, de natureza e configuração semelhantes.

No entanto, nota-se que aqui o objetivo não é parafraseá-los, eles comparecem apenas citados por seus nomes, ou seja, Lei tal, Parecer tal, designados pelos seus números e ainda são citados determinados artigos, parágrafos e alíneas, portanto, os elementos também eles paratextuais e que são aqueles que como que emolduram os textos oficiais e que servem de referência para localizar cada uma das determinações de um texto de Lei, Parecer, bem como será o caso também nesta Resolução, ela própria constituída de artigos, parágrafos e incisos, que serão citados, por sua vez, pelos enunciadores dos artigos

daqueles periódicos, quando esses precisarem comentar determinados excertos da referida Resolução.

Todos esses elementos, os consideramos como parte do suporte de escritura dessa Resolução. São também elementos de uma operação linguageira que já evidencia as razões e as condições dessa comunicação. Tal operação inscreve-se, de antemão, no plano de uma coerção, posto que resolve quais são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, sendo, portanto, um documento oficial. Nesse sentido, tal operação possui uma estratégia de discurso e que lhe é inerente. Essa noção de estratégia de discurso, aliás, para Charaudeau (1998 apud Charaudeau; Maingueneau, 2006) só poderá ser utilizada em relação à existência de “‘um quadro contratual que assegura a estabilidade e a previsibilidade dos comportamentos’, de maneira que possa intervir um sujeito que joga ‘sempre com os dados do contrato, seja no interior desses dados’.(1995. C:166).” (p. 219)

É no próprio discurso, construído por essa operação linguageira e que apresenta um suporte de escritura que lhe é peculiar, que temos estabelecida a estratégia desse discurso, que Charaudeau (1988 apud Charaudeau; Maingueneau, 2006) irá chamar de estratégia de legitimação, ou seja, pela determinação de uma posição de autoridade, nesse caso como própria à autoridade institucional, fundada pelo estatuto do sujeito, que lhe confere, em se tratando desse caso, uma autoridade “de poder de decisão (responsável por uma organização)”. (Charaudeau; Maingueneau, 2006, p. 295)

Por conta dessa constatação inicial é que podemos notar que aqui se dá, factualmente, aquela resposta irônica da Instituição, a que se refere Foucault (1996), quando está tratando do problema, que acomete a muitos, de um desejo de não começar qualquer discurso e que levaria as pessoas a desejarem, antes mesmo de começar, a estarem, já nessa entrada, do outro lado do discurso. Essa resposta irônica, irá dizer o filósofo, está em que a Instituição “torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los a distância.” (p. 7) Está implicado no desejo citado, o de não querer entrar na ordem do discurso, esse mesmo poder da instituição no começo dos discursos. Para Foucault (2009), talvez ambos possam não ser outra coisa senão duas réplicas opostas a um conjunto de inquietações, a saber:

inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana

e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de se supor lutas, vitórias, fermentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades. (p. 8)

O que iremos verificar nesse trabalho confirmará, exatamente, a pertinência de tais inquietações porque o que poderemos notar, no cotejo daqueles artigos em reação ao discurso institucional, esse que é iniciado assim mesmo, de forma ritualizada, nesse Parecer que institui as DCNs, serão, também aqueles, a continuidade pelo discurso, dessas lutas, para alguns com celebrada “vitória”, e, para outros, resultando em “ferimentos” para o estatuto da própria Pedagogia no Brasil, como veremos no Capítulo 2 desse trabalho.

Para além daqueles elementos paratextuais a que nos referimos mais acima, colabora, ainda, para a estratégia de discurso dessa Resolução, a posição de determinados verbos no interior do texto propriamente dito do documento. Todos eles são indicativos para o que se espera de uma Resolução. Uma Resolução resolve. Resolver, nesse caso, compreenderá as acepções do verbo na sua transitividade, ou seja, “tomar uma determinação”, “achar a solução”, “decidir uma questão”, “solucionar”, e mesmo, “tornar nulo”, “desfazer” (no caso, a organização do Curso de Pedagogia anterior a essas DCNs), e até mesmo a acepção do verbo na sua bitransitividade: “efetuar transformação em algo”. Essas são as acepções possíveis para o verbo resolver, nesse caso, e são também as que podemos encontrar em um dicionário. (Houaiss, 2001)

É importante considerar quais são os verbos utilizados e que estamos compreendendo como elementos importantes para a compreensão da estratégia do discurso. Eles estão distribuídos em toda a extensão do documento, principalmente quando pontuam as introduções dos artigos e parágrafos da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006):

Art. 1º A presente Resolução **institui** (...) **definindo** princípios, condições (...) (p.1)

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia **aplicam-se** à (...) **desenvolvendo-se** na articulação (...) (p.1)

§ 2º O curso de Pedagogia (...) **propiciará**: (...) (p.1)

Art. 3º O estudante de Pedagogia **trabalhará** (...) **fundamentando-se** em (...) (p.1)

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: (...) (p.1)

Parágrafo único. [do art. 4º] As atividades docentes também **compreendem** (...) **englobando**: (...) (p.2)

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia **deverá estar** apto a: (...) (p.2)

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que **venham a atuar** em escolas indígenas (...) **deverão**: (...) (p.3)

§ 2º As mesmas determinações se **aplicam** (...) (p.3)

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia (...) **constituir-se-á** de: (...) (p.3)

I - um núcleo de estudos básicos (...) **articulará**: (...) (p.3)

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** (sic) (...) que, **atendendo** a (...) **oportunizará** (...) (p.4)

III - um **núcleo de estudos integradores** (sic) que **proporcionará** (...) e **compreende** participação em: (...) (p.4)

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia **terá** a carga horária mínima (...) (p.4)

Art. 8º Nos termos do projeto (...) a integralização de estudos **será** efetivada (...) (p.4)

IV - estágio curricular a **ser** realizado (...) de modo a **assegurar**... (...) (p.5)

Art. 9º Os cursos a **serem** criados (...) **deverão ser** estruturados (...) (p.5)

Art. 11. As instituições de educação superior (...) **deverão** elaborar novo projeto pedagógico, **obedecendo** ao contido(...) (p.5)

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que (...) **poderão fazê-lo**. (...) (p.5)

Art. 13. A implantação e a execução (...) **deverão ser** (...) (p.5)

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia (...) **assegura** a formação de profissionais (...) (p.5)

§ 1º Esta formação profissional também **poderá ser** realizada em cursos de pós-graduação (...) (p.6)

§ 2º Os cursos de pós-graduação (...) **poderão ser** (...) (p.6)

Art. 15. Esta Resolução **entra** em vigor (...) **ficando** revogadas (...) (p.6)

Tais enunciados, como podemos ver, apresentam formas verbais em heterogeneidade enunciativa. Algumas no presente do indicativo, como no caso dos verbos instituir, aplicar (que aparece duas vezes), compreender, assegurar, entrar, ser. O que mais se observa, no entanto, é o acúmulo quantitativo de verbos no futuro do presente, o que se justifica por tratar-se de Diretrizes e que, portanto, têm um caráter prospectivo: a partir da sua instituição e adiante, ao longe. É o caso dos verbos: propiciar, trabalhar, dever (inclusive nas locuções “deverá estar” e “deverão ser”), vir (na locução iniciada pelo verbo no subjuntivo: “venham a atuar”) constituir(-se), articular, oportunizar, proporcionar, ter, ser, poder (nas locuções “poderão fazê-lo”, “poderá ser”, “poderão ser”) e, por fim, as formas verbais do gerúndio: “definindo”, “desenvolvendo-se”, “fundamentando-se”, “englobando”, “ficando”.

Quando disse que todos eles colaboram com o que se espera de uma Resolução é por que todos eles são utilizados para introduzir aquilo que essa ação comunica como propagação e também submissão. Afinal, parafraseando Maingueneau (2007), aqui haveria uma congruência notável entre a área de significação dos signos em questão, ou seja, de todos os verbos a que nos referimos, e o sistema de restrições de um discurso (o da

Resolução), uma vez que “além de seu estrito valor semântico, as unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimento” (Maingueneau, 2007, p. 84-85) Arrisco a dizer que, aqui, isso se dá porque o local de emprego desse discurso tende, necessariamente, a causar impacto junto ao público a que se destina.

Além dos elementos paratextuais aos quais já nos referimos, todo esse conjunto textual homogêneo, com seus verbos e, sobretudo, o acúmulo quantitativo de suas formas verbais no futuro, ele é todo de predomínio prescritivo. Portanto, temos aqui, o que a análise do discurso irá chamar de regime discursivo: “O regime discursivo se refere a combinações estabilizadas de marcas linguísticas ou semióticas homogeneizantes, ou seja, segmentos de textos ou elementos paratextuais.” (Charaudeau; Maingueneau, 2006, p. 424)

Nesse sentido, podemos considerar também, contribuindo para essa combinação estabilizada, toda a longa sequência - a que não nos referimos anteriormente por não introduzir Artigos ou Parágrafos da Resolução - de verbos no infinitivo e que iniciam, por sua vez, cada um dos incisos do Artigo 5º que determina quais deverão ser as aptidões do egresso do Curso de Pedagogia. São eles: atuar, compreender, fortalecer, trabalhar, reconhecer, ensinar, relacionar, promover, identificar, demonstrar, desenvolver, participar (que aparece duas vezes), realizar, utilizar, estudar/aplicar.

Não estou tratando ainda do conteúdo propriamente dito da Resolução, enfim, acerca de quais são essas diretrizes, afinal, porque a mensagem da resolução será bastante retomada nas citações dos artigos, cada qual procurando se posicionar em relação a essas Diretrizes e teremos então, no capítulo seguinte, oportunidade de conhecer o que o documento está a manifestar e como serão as reações discursivas dos artigos em relação às DCNs, propriamente ditas, dentro dos torneios intertextuais a que cada um irá lançar-se.

Então, penso que será importante por ora ir tratando da Resolução que institui as DCNs dentro do regime discursivo que lhe é próprio: participando de uma estratégia de legitimação determinada e que reitera o local de emprego. Isso nos permite ir compreendendo as razões e as condições de comunicação e de enunciação de seu discurso e que tanto impacto causará, a ponto de suscitar uma reação discursiva quase que imediata a sua publicação, naqueles periódicos.

Uma questão bastante importante, evidentemente, é a de que qualquer discurso é contextualizado. Esse contexto não é uma moldura para o discurso ou mesmo o seu cenário. Como nos dizem Charaudeau; Maingueneau (2006) “não se pode atribuir um sentido a um enunciado fora de contexto. Além disso, o discurso contribui para definir seu contexto e pode modificá-lo durante a enunciação.” (p. 171)

Então, no caso dessa Resolução, teremos de nos reportar ao contexto histórico ao qual elas pertencem, uma vez que todos os artigos serão unânimes em enfatizar que houve um percurso, o qual resultou na sua homologação, percurso esse bastante acidentado. Quando as DCNs aparecem em forma de documento, devido ao regime discursivo em que se constitui tal Resolução, seu contexto já é definido, se ele se modifica durante a enunciação é mais propriamente em termos de local de emprego, e que, como vimos também, a partir de então, ele permanecerá consumado.

Desse modo, será proveitoso estabelecer um diálogo, a partir de agora, buscando informações naqueles mesmos artigos acerca desse contexto, no qual as DCNs se deram. Digo diálogo, em termos não absolutos, uma vez que enquanto aqueles artigos se contraponham, alguns deles, à Resolução e sejam mesmo uma reação discursiva, a Resolução propriamente dita, ela é muda. Ela jamais responderá ao discurso desse Outro. Seu teor prescritivo torna esse discurso estático. A Resolução, ela mesma, permanece no papel, em situação de imutabilidade, enquanto ela vigorar no sistema politicamente estabelecido. Ela não responde. Na verdade, poderíamos dizer que ela já é uma resposta antecipada, posto que se deu a partir do contexto histórico que a gerou.

Assim sendo, o diálogo a que me referi irá se dar, tão somente, no contexto dessa pesquisa, porque pretendo trazer algumas informações importantes para a compreensão do contexto citado e que encontro nos próprios artigos. Não pretenderei, por ora, antecipar a importância desse contexto histórico ali gerado, em cada qual dos artigos, para a argumentação que eles próprios irão sustentar. Sim, todos os artigos partirão em algum momento dessa “história” anterior à publicação das DCNs, para dela fazerem suas apropriações particulares e que auxiliarão em seus argumentos e na defesa de seus interesses próprios.

Verificaremos que esse percurso histórico irá se configurar, inclusive nos modos como ele é descrito em alguns desses artigos, dentro de uma dinâmica semelhante ao que nos diz Foucault (2009), ao falar dos “grandes planos” e que são reconhecidos no que ele denomina de “apropriação social dos discursos”, e, sobretudo, em relação ao papel da educação, em particular:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira

política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (p. 43-44)

O teor dessa citação, espero, nos sirva de linha condutora para a compreensão da descrição que faremos desse contexto, a partir das fontes que estaremos utilizando, ou seja, os próprios artigos que ainda serão analisados, no terceiro capítulo desse trabalho. Por ora, os utilizaremos apenas para esboçar o contexto histórico dessa Resolução que, como vimos, se mostrou, sobretudo, dentro de um regime discursivo, como parte de sua estratégia de legitimação.

Do total de cinco artigos que vieram a público distribuídos nos periódicos *Educação & Sociedade* e *Cadernos de Pesquisa* (sem contar com o Pronunciamento conjunto das Entidades da área de Educação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, publicado em *Educ. Soc.*, em set./dez. 2006, o qual será analisado no próximo capítulo desse trabalho), serão dois desses artigos os que seguem uma organização propriamente cronológica dos acontecimentos históricos que influenciaram todo o percurso que antecedeu a preparação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Como são os mais completos e como a própria distribuição dos elementos colocados na cena enunciativa de cada um dos relatos é organizada segundo uma lógica linear dos acontecimentos, então, será mais produtora, para o nosso objetivo, ater-nos ao relatado no artigo de Aguiar et al (2006) e no artigo de Scheibe (2007), que, como já adiantei, serão objeto de análise em capítulo posterior.

Aguiar *et al.* (2006) retrocedem o que irão chamar “os embates das últimas décadas”, em relação à formação do educador no curso de pedagogia, para o período do regime militar, quando as políticas educacionais do regime foram monitoradas pelas Leis da Reforma Universitária (1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (1971), que, segundo os autores:

com evidente interesse de servir ao mercado, definiram um modelo de formação de professores compartimentado em dois *loci* da universidade: de um lado, a faculdade de educação ou unidade acadêmica equivalente, responsável pelo curso de pedagogia e a formação pedagógica dos licenciandos, e, de outro, os institutos de conteúdos específicos, onde se formavam bacharéis e licenciados. (p. 822)

Já nesse contexto iniciou-se, segundo esses mesmos autores, propostas de reformulações para o Curso de Pedagogia uma vez que haveria uma falta de “especificidade do curso” e isso devido ao fato de a Pedagogia ser campo de aplicação de

outras ciências e, ainda segundo os autores, devido também ao “reducionismo simplista, manifestado no preceito legal de 'treinar' pedagogos para desempenharem algumas tarefas não-docentes na escola.” (Aguiar *et al.*, 2006, p. 822)

Os autores ainda ressaltam a importância de um personagem, na década de 70:

Nessa ocasião, a Valnir Chagas (1976) interessava provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e propugnava a extinção do curso de pedagogia, quando aprovou no CFE as Indicações n. 67/68/1975 e n. 70/71/1976, que discorriam, respectivamente sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial. A Indicação n.69/1976, que versava sobre Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização em Nível Superior, não foi homologada. Segundo a ideologia da época, o “pacote pedagógico” de Chagas referia-se à “Formação de Recursos Humanos da Educação”, que incluía o preparo para as funções docentes e não-docentes da escola de 1º e 2º graus. (Aguiar *et al.*, 2006, p. 823)

Esses mesmos autores ainda nos informam que foi a partir dessas indicações do CFE, em seu *corpus* doutrinário e técnico, que passou a haver uma mobilização nacional para a reformulação dos cursos de pedagogia, acontecendo, como ponto de partida para essa mobilização, o I Seminário de Educação Brasileira (1978), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP):

organizado com a objetivo de divulgar resultados da pesquisa “Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação”, o qual se transformou em marco histórico no Movimento dos Educadores que aspirava subverter a tradicional ordem de “cima para baixo” nas decisões sobre as questões educacionais. (Aguiar *et al.*, 2006, p. 823)

Dois anos após esse Seminário, a USP sedia a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), “também um grande movimento que teve como tônica os questionamentos contra as políticas educacionais da ditadura.” (Aguiar *et al.*, 2006, p. 823) Os autores aqui citados esclarecem que, nesse ocasião, também foi instalado o Comitê Pró-Formação do Educador e que passou a funcionar na Universidade Federal de Goiás (UFG). Segundo Aguilar *et al.* (2006), durante toda a década de 80, o Movimento dos Educadores toma vulto e demonstra força “por meio de debates, embates e manifestações públicas por intermédio de ações sob o ponto de vista epistemológico, político e didático-pedagógico.” (p. 823)

Também Scheibe (2007) refere-se, ao que ocorreu nesse período, em termos de mobilização e a esses mesmos fatos históricos relatados no artigo de Aguilar *et al.*. Aquela autora refere-se a esses acontecimentos nesses termos:

Tal processo de mobilização iniciou-se em 1980 com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, durante a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no contexto das lutas contra o regime militar pela democratização da sociedade. Sediado em Goiânia, o Comitê tinha o objetivo de mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia, em debate desde 1975, com os Pareceres 67 e 68/75 e 70 e 71/76, relatados por Valnir Chagas no Conselho Federal de Educação, que apontavam para um novo sistema de formação de professores. Paradoxalmente, o impulso inicial para a criação do comitê foi dado pelo Ministério de Educação e pelo Conselho Federal de Educação, com o intento de por em discussão os pareceres citados. Em novembro de 1983, no entanto, o Comitê Nacional transformou-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE –, que deu continuidade à mobilização dos educadores em encontros nacionais, com maior distanciamento dos órgãos oficiais. (SCHEIBE, 2007, p. 48)

De acordo com a lógica argumentativa que tal ordem dos acontecimentos narrados evoca, tanto no artigo de Aguiar *et al.* (2006) quanto no de Scheibe (2007) foi esse “Movimento” que se fez ativo, sobretudo em função do momento histórico que clamava pela abertura democrática, e que Aguiar *et al.* (2006) vão chamar de “a década da ‘abertura democrática’”.

Após tal década, esses mesmo autores vão nos informar que:

O movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia. O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999, após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à SESU e à Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado. (Aguiar *et al.*, 2006, p. 824-825)

Também Scheibe (2007) parte desse ponto para nos contar acerca da “trajetória das Diretrizes” e nos informa que:

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta por educadores vinculados às faculdades de educação de universidades brasileiras elaborou, em maio de 1999, uma proposta de diretrizes curriculares para o curso. Tomou por base para tanto, as sugestões enviadas pelas coordenações de cursos das Instituições de Ensino Superior, em resposta ao solicitado no Edital n.4/1997, da Sesu/MEC, e também, os resultados de um amplo processo de discussão nacional, em que foram ouvidas as entidades da área, particularmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope –, apoiada em suas concepções centrais pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped –, o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – Forumdir –, a Associação Nacional de Administradores Educacionais – Anpae – e o Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes.

A visão então predominante para a organização do curso foi incorporada na proposta apresentada. Entendeu a Comissão que tal visão não representava simplesmente um senso comum a respeito do tema, mas sim o acúmulo das discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos educadores que ocorria desde o início da década de 80. (p. 47-48)

No entanto, tanto Aguiar *et al.* (2006), como Scheibe (2007) nos informam que, durante oito anos, aquele documento enviado ao CNE permaneceu sem apreciação definitiva. Cada artigo, evidentemente, terá um modo de nos dizer o mesmo, ressaltando ora um aspecto ou outro dos motivos para um intervalo tão longo, sem apreciação da proposta:

A proposta apresentada pela CEEP em 1999 foi encaminhada à administração da Sesu/MEC, mas não chegou a ser apreciada, uma vez que as definições sugeridas entrariam em confronto com a indicação da LDB/96 que em seu artigo 63, ao estabelecer a figura dos Institutos Superiores de Educação, destinou aos Cursos Normais Superiores a “formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996). Tanto a Sesu quanto a Secretaria de Ensino Fundamental resistiram a enviá-la ao CNE, aguardando a regulamentação do Curso Normal Superior. Mediante mobilização, pelo esforço das entidades, a proposta chegou ao Conselho Nacional acompanhada de um conjunto de assinaturas que solicitava sua apreciação. Mesmo assim, não foi encaminhada para efetiva discussão e deliberação. (Scheibe, 2007, p. 50)

Seguido de um conjunto de assinaturas representativas dos diferentes segmentos, o documento foi encaminhado ao CNE e permaneceu, ao longo de oito anos, aguardando a definição e regulamentação de outros pontos ainda polêmicos com relação à formação, como o próprio curso

normal superior, que até o momento não possui suas próprias diretrizes. Para a criação dos inúmeros cursos hoje existentes, foram elaborados pela Comissão de Ensino de Pedagogia e pela Comissão de Especialistas Formação de Professores, em 2001, os indicadores para autorização e reconhecimento. (Aguilar *et al.*, 2006, p.825)

Esses últimos autores citados informam, ainda, que em 2001 e 2002, o MEC (tendo engavetado o documento supra citado) elaborou o documento enviado ao CNE chamado *Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica*.

Há também outros marcos, que nos parecem importantes, na configuração de todo o contexto que antecipou a instituição das DCNs, e que são cronologicamente datados. Podemos enumerá-los a partir do relato de Aguilar *et al.* (2006), os quais optaremos, aqui, por tão somente resumir, em tópicos, orientando-os na ordem propriamente cronológica (diferentemente, portanto, da ordem de enunciação de tais dados no referido artigo):

- Junho de 1999 – ocorre a instituição, pela SESU/MEC, do GT Licenciaturas, composto por educadores da área e pela ANFOPE e que se reuniu tanto em encontro na ANPED quanto no *Congresso Estadual Paulista de Formação do Educador*, tendo elaborado o *Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores*;
- Agosto de 1999 - a ANFOPE manifestou-se, solicitando atenção as suas reivindicações. E, em novembro do mesmo ano, durante o IV Seminário Nacional e o I Encontro Nacional dos Fóruns de Licenciaturas, realizados em Recife, pela ANFOPE e FORUMDIR, ambas entidades recusaram a proposta da conselheira Eunice Durhan (do CNE), que pretendia eliminar dos cursos de Pedagogia a formação de docentes para as séries iniciais e educação infantil;
- Dezembro de 1999 - houve nova mobilização nacional contra o Decreto nº 3.276/00 que estabeleceu a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos professores para aqueles níveis de ensino. Cedendo às pressões, o governo federal alterou o conteúdo daquele Decreto, em 2000, mediante o Decreto nº 3.554, substituindo o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”;

- Fevereiro a Abril de 2000 - as entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR reafirmam, “em cuidadosos e extensos documentos” (Aguiar et al, 2006, p. 827), a necessidade do estabelecimento de diretrizes nacionais específicas para os cursos de pedagogia, considerando a proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia de 1999, durante as audiências públicas e regionais do CNE e que ocorreram nesse período;
- Maio de 2000 – acontecem o V Seminário Nacional da ANFOPE e FORUMDIR e o II Encontro Nacional dos Fóruns das Licenciaturas, anteriores ao X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) onde ocorrem posicionamentos em relação à questão do estabelecimento de diretrizes nacionais específicas para os cursos de pedagogia;
- Junho de 2000 – é elaborada a Carta do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, assinada por 12 associações e fóruns de educadores, reafirmando a necessidade de manter, nos cursos de graduação plena em pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais e educação infantil, entre outros temas, durante a 52ª Reunião Anual da SBPC, em Brasília;
- Novembro de 2001 – O CNE promove consulta ao setor acadêmico, por meio do programa especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”, quando as entidades apresentaram-lhe o documento *Posicionamento Conjunto das Entidades*, que reafirmava as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, e ainda, aprofundava e explicitava as diretrizes de 1999;
- Abril de 2002 – é enviada ao CNE uma *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, elaborada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e pela Comissão de Especialistas de Formação de Professores, com base naquele documento de novembro de 2001;
- Maio de 2002 - as *Diretrizes para Formação de Professores* são aprovadas;
- Junho de 2002 – é constituída Comissão Bicameral, pelo CNE, para estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a Educação Básica e, ainda, apresentar estudo sobre a revisão das Resoluções CNE/CP nº 02/97, que

dispõe sobre os programas especiais de complementação pedagógica de bacharéis, e CNE/CP nº 01/99, que dispõe sobre os institutos superiores de educação;

- Julho de 2003 – ocorre o Congresso Estadual Paulista de Formação do Educador, que divulgou a Minuta de Resolução, elaborada pela Comissão Bicameral do CNE, com base em modelo para a estrutura dos cursos de formação do Conselho Estadual de São Paulo.
- Outubro de 2003 – As entidades mobilizadas, desde o Congresso supra citado, ampliam o debate em relação àquela Minuta, durante a Reunião da Anped.
- Dezembro de 2005 - foram aprovadas, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.
- Maio de 2006 – são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, pela Resolução CNE/CP nº 01/2006.

Como podemos ver, é bastante extensa a série de fatos que antecederam e que contribuíram para chegarmos ao episódio final, a instituição das DCNs e, portanto, a homologação da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que, por sua vez, será o início de novo debate, por exemplo, o que ocorre na reação discursiva da comunidade acadêmica por meio dos artigos que analisaremos nessa pesquisa. Assim sendo, todos esses fatos, uns mais, outros menos, têm importância na medida em que são incontestáveis e provêm daí nosso interesse em considerá-los, bem como reorganizá-los segundo esse princípio de ordem cronológica. Sobretudo, o fato geral que podemos concluir, ou seja, de que essas associações de classe citadas, e que reúnem os educadores organizados politicamente, intervêm e cuidam para que a instância governamental, que instituiria as DCNs, não o fizesse sem considerar seus anseios.

Precisávamos antecipadamente saber desse contexto e que orientou o aparecimento da Resolução, ainda que sejamos informados do mesmo por esses autores e ainda que eles próprios façam parte do *corpus* de análise dessa pesquisa. De qualquer modo, eles nos auxiliaram com a descrição de toda essa trajetória histórica de elaboração do documento e essa informação se faz necessária também por dois motivos, a saber:

1. o discurso próprio da Resolução não poderia dar notícia desse contexto, por si mesmo, e isso porque ele não suscita aquela que seria sua cena englobante, ou seja, a “que atribui um estatuto pragmático ao tipo de discurso a que pertence um texto” (Charaudeau; Maingueneau, 2006, p. 96) e que nos permite saber se um discurso pertence ao tipo de discurso religioso, político, publicitário etc, ou seja, à qual “cena englobante” seria necessário nos colocarmos para interpretá-lo. Isso se verifica porque a Resolução só tem definida sua cena genérica, ou seja, aquela que “é definida pelos *gêneros de discurso* particulares.” (Charaudeau; Maingueneau, 2006, p. 96), uma vez que cada gênero de discurso necessariamente “implica em um cena específica: papéis para seus parceiros, circunstâncias (em particular um modo de inscrição no espaço e no tempo), um suporte material, um modo de circulação, uma finalidade etc.” (Charaudeau; Maingueneau, 2006, p. 96)
2. Como já dissemos todos os artigos que iremos analisar, a partir do próximo capítulo, irão considerar essa participação dos movimentos políticos e que influenciaram a construção dessas DCNs, mesmo que alguns deles não se reportem a todo esse desenvolvimento histórico, passo a passo. Portanto, descrever tal participação, de imediato, nos auxiliará a analisar os discursos daqueles artigos, fazendo, portanto, o recorte propriamente de seus posicionamentos em relação a esse contexto histórico, nas circunstâncias de comunicação próprias a cada um deles.

Evidentemente, podemos notar, nas fontes que utilizamos para enumerar os fatos desse contexto histórico em que as DCNs se inscrevem, as posições do sujeito falante, no caso, em cada um dos autores dos dois artigos aqui utilizados. Isso se dá em relação à modalização que podemos notar. A modalização, para a Análise do discurso, é uma parte do fenômeno da enunciação e, segundo os autores que estamos a citar, na modalização trata-se da “atitude do sujeito falante em relação ao seu próprio enunciado, atitude que deixa marcas de diversos tipos (morfemas, prosódicas, mímicas...). Muitas dessas marcas são unidades discretas, ao passo que a modalização é um processo contínuo.” (Charaudeau; Maingueneau, 2006, p. 336)

Podemos verificar, por exemplo, modalização, quando naquele trecho em que citamos excertos dos dois artigos, de Scheibe (2007) e de Aguiar *et al.* (2006),

paralelamente, ou seja, quando ambos se referiam ao tempo em que determinado documento ficou aguardando para ser apreciado pelo CNE. Scheibe (2007) diz: “Tanto a Sesu quanto a Secretaria de Ensino Fundamental **resistiram** a enviá-la ao CNE, aguardando a regulamentação do Curso Normal Superior.” (p. 50, grifo meu); enquanto Aguiar *et al.* (2006) disseram acerca do mesmo:

o documento foi encaminhado ao CNE e permaneceu (...), aguardando a definição e regulamentação de outros pontos ainda polêmicos com relação à formação, como o próprio curso normal superior, **que até o momento não possui suas próprias diretrizes**. (p. 825, grifo meu)

São focalizações diferentes em relação ao episódio, afinal, uma coisa é dizer que dois departamentos resistiram a enviar aquelas propostas ao CNE devido a uma determinada regulamentação, outra será dizer que uma vez enviado permaneceu aguardando aquela mesma regulamentação (causa da demora em o documento ser apreciado). Além disso, os últimos autores, optaram por acrescentar a informação de que o tal curso até o momento em que escreviam não possuía suas próprias diretrizes, o que também é uma marca de modalização desse discurso.

São essas marcas, no caso, de escolha de vocabulário para descrever uma determinada circunstância, ou de selecionar ou não determinado dado, as que influenciaram esse fenômeno da enunciação, enquanto modalização e que nos ““(...) permite explicitar as posições do sujeito falante em relação ao seu interlocutor, a si mesmo e a seu propósito”” (Charaudeau 1992:572 apud Charaudeau; Maingueneau, 2006, p. 337)

Serão esses, dentre outros elementos, os quais nos garantirão a compreensão do universo discursivo ao qual pertence a reação discursiva da comunidade acadêmica em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e que definirão, cada qual, por sua vez, a maneira como o(s) autor(es), de cada um dos artigos que fazem parte do *corpus* dessa pesquisa, poderá(ão) assumir seus posicionamentos em função dos efeitos de sentido que seus discursos poderão suscitar.

Antes, porém, precisamos verificar como nos é apresentado cada um dos demais “lugares impactantes” que estamos a analisar nesse primeiro capítulo, portanto, a estratégia

de discurso da apresentação, nos respectivos sites na web, dos periódicos *Cadernos de Pesquisa e Educação e Sociedade*, portanto, dois dos locais de emprego da reação discursiva da comunidade acadêmica às DCNs.

1.2 *Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade*

Até agora apreendemos a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que institui as DCNs, sob a perspectiva da Análise do Discurso, como um lugar impactante na medida em que se trata efetivamente de um local de emprego de um discurso oficial e que ao instituir as DCNs determina uma significativa alteração na organização dos cursos de Pedagogia no Brasil. Vimos que isso se dá, em termos discursivos, por meio de uma estratégia de legitimação inerente a esses discursos oficiais. Assim, a estratégia de discurso do documento é aquela que caracteriza uma posição de autoridade institucional, com poder de decisão.

Se as DCNs são impactantes por conta do local de emprego do seu discurso, que determinou a estratégia de discurso utilizada, também a reação discursiva da comunidade acadêmica será impactante, por sua vez, na medida em que ela ocorre em outros locais de emprego que também legitimam seus discursos.

Os periódicos *Cad. Pesqui. e Educ. Soc.* abrigam os artigos que reagiram discursivamente à publicação da Resolução que institui as DCNs. Verifiquemos, então, como se apresentam, discursiva e oficialmente, tais periódicos à sociedade brasileira. Primeiramente, é importante considerar um elemento que colabora para o seu *status*: ambos periódicos, embora tenham sua versão impressa, são também abrigados na plataforma SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), um “modelo de publicação eletrônica para países em desenvolvimento”, segundo o texto que informa, na *homepage*, no *hiperlink* “Sobre SciELO”, acerca do que vem a ser o modelo SciELO. Tal texto apresenta, sucintamente, os objetivos do modelo em seus desdobramentos, e que será importante comentarmos:

SciELO – modelo de publicação eletrônica para países em desenvolvimento

O acesso adequado e atualizado à informação técnico-científica é essencial para o desenvolvimento econômico e social, especialmente para apoiar os processos de tomada de decisão na planificação, formulação e aplicação de políticas públicas ou para apoiar o desenvolvimento e a prática profissional. **O resultado da pesquisa científica é comunicado e validado principalmente através da publicação em periódicos científicos.** Esse processo é válido para os países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Ainda assim, os periódicos científicos dos países em desenvolvimento enfrentam graves barreiras de distribuição e disseminação, o que limita o acesso e o uso da informação científica gerada localmente (...). (grifo meu)¹

Portanto, temos aqui a preocupação com o acesso à informação chamada científica, sobretudo da produção local em países que não têm ou tiveram a disseminação desse conhecimento, devido às tais barreiras de distribuição e disseminação. Em relação a essa questão, isso é um fato e relevante. O SciELO representa um projeto rigoroso de avanço em relação a essas barreiras, muito comuns antes da disseminação da comunicação via *web* e, sobretudo, antes de iniciativas como essa, da criação desse modelo.

Devemos ainda considerar, nesse primeiro parágrafo, a informação que se encontra bem no seu centro e que grifamos. Penso que ela poderia passar, no bojo das informações que ele contem, até mesmo despercebida, mas que é essencial para compreendermos um aspecto do estatuto discursivo dos periódicos que analisaremos: “O resultado da pesquisa científica é comunicado e validado principalmente através da publicação em periódicos científicos.” Aqui, temos um primeiro elemento que evidencia a condição de local de emprego, tal como temos compreendido esse conceito, também no que se refere ao contexto em que se dão os discursos dos artigos, visto que eles serão validados por terem sido publicados em periódicos científicos.

Na continuidade do texto de apresentação do Modelo SciELO, iremos notar que esse próprio modelo irá considerar “procedimentos” para medir o uso e o “impacto” dos periódicos que abriga, sobretudo em termos de visibilidade e acesso à informação científica:

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) é um modelo para a publicação eletrônica

¹ Todas as citações relativas à *homepage* da SciELO encontram-se, nos respectivos *hiperlinks* citados, no endereço eletrônico: <http://www.scielo.org/php/index.php>, que foram consultados em novembro de 2010.

cooperativa de periódicos científicos na Internet. Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe, o modelo proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como 'ciência perdida'. O Modelo SciELO **contém ainda procedimentos integrados para medir o uso e o impacto dos periódicos científicos.** (grifo meu)

Outra informação importante, nessa explicação a respeito da plataforma em que os periódicos estão abrigados, diz respeito à informação de quais órgãos oficiais participam dessa iniciativa. Sobretudo, porque também essas fundações formam uma espécie de rede social que influencia a importância do estatuto de sujeito daqueles que a ela têm seus nomes associados e que também determina o grau de oficialidade desse local de emprego em que os discursos aparecem:

O Modelo SciELO é o produto da cooperação entre a FAPESP (<http://www.fapesp.br>) - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, BIREME (<http://www.bireme.br>) - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, instituições nacionais e internacionais relacionadas com a comunicação científica e editores científicos. Um projeto piloto, envolvendo 10 periódicos brasileiros de diferentes áreas do conhecimento, foi desenvolvido com êxito entre Março de 1997 e Maio de 1998, com o desenvolvimento e a avaliação de uma metodologia adequada para a publicação eletrônica na Internet. Desde Junho de 1998 o projeto opera regularmente, incorporando novos títulos de periódicos e expandindo sua operação para outros países. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq (<http://www.cnpq.br>) - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Na *homepage* do periódico *Cad. Pesqui.*, dentro da plataforma SciELO, encontramos o que seus responsáveis estão chamando de “Missão”:

Revista de estudos e pesquisas em educação, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas

emergentes da área. Privilegia a disseminação das pesquisas realizadas no país, embora publique também estudos provenientes do exterior.²

Considerando que essa é a primeira informação acerca desse periódico, nota-se que ela reitera aquela preocupação presente no discurso do SciELO, no caso, o seu papel de propiciar a troca de informações e debate sobre temas emergentes da área educacional, mas não só dela, bem como do Brasil, mas também não somente do país.

Também o periódico *Educ. Soc.* irá apresentar a sua “Missão” em termos bastante semelhantes, embora não explicitando pretender avançar sobre as questões de gênero e raça como aquele e, tampouco, em relação à particularidade de publicar estudos ocorridos no exterior:

Planejada como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao amplo debate sobre o ensino, nos seus diversos prismas, a revista aceita colaborações de artigos e resenhas na área de Ciência da Educação.³

À formulação desse enunciado chamamos de uma apresentação da Missão “em termos bastante semelhantes”, isso porque em ambos os enunciados encontramos mais ou menos ampliada a descrição de tais missões, assim sendo, ambos podem ser compreendidos dentro de uma construção discursiva que expõe ao menos uma condição de local de emprego dos discursos que vem abrigar, sobretudo, se considerarmos a caracterização da enunciação tal como nos propõe Foucault (1987):

Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado,

² Todas as citações relativas à *homepage* do periódico *Cad. Pesqui.* encontram-se nos respectivos *hiperlinks*, citados, por sua vez, a partir do endereço eletrônico: http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0100-1574/Ing_en/nrm_iso, e foram consultados em setembro de 2010.

³ Todas as citações relativas à *homepage* do periódico *Educ. Soc.* encontram-se nos respectivos *hiperlinks*, citados, por sua vez, a partir do endereço eletrônico: http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-7330/Ing_pt/nrm_iso, e que foram consultados em novembro de 2010.

é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola. (p. 114)

Estamos, portanto, observando esse jogo também nesse discurso dos periódicos em relação ao que estão chamando de “Missão”, ou seja, nesse contexto de apresentação dos periódicos. Nesse caso, o que propriamente extrapola nesses enunciados é a sugestão de um lugar definido e que, por si só, determina a sua importância, o do campo da ciência; além disso, eles se colocam em uma categoria funcional do próprio campo científico, que lhes estabelece o papel de auxiliar na propagação, propriamente, do discurso científico. Podemos notar, ainda, que esse lugar também se determina como o lugar de pertencimento dos periódicos às instituições de apoio à pesquisa científica. No caso dos *Cad. Pesqui.* seu pertencimento à Fundação Carlos Chagas e no caso da *Educ. Soc.* ao CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade, da Unicamp.

No link “Sobre a Revista”, em cada *homepage*, ou seja, de cada um dos periódicos, (as páginas seguem um padrão predeterminado por estarem abrigadas na SciELO) é fornecido o link que *Educ. Soc.* chamou de “Informações básicas” (no plural), já os *Cad. Pesqui.* chamou-o, no singular, “Informação básica”. Cito abaixo o texto presente nesse último, para cotejar em seguida com aquelas “Informações básicas”, de *Educ. Soc.*:

Cadernos de Pesquisa, periódico da Fundação Carlos Chagas, instituição considerada centro de excelência em pesquisa educacional, foi criado em 1971, tendo como principal objetivo divulgar as pesquisas acadêmicas produzidas na área.

Propicia a troca de informações e o debate sobre questões de caráter teórico e metodológico, aborda as relações entre educação e os problemas e perspectivas sociais do país, orientações das políticas públicas na área, avaliação educacional e temas étnico-raciais, de gênero e de família, privilegiando a publicação de estudos realizados no Brasil e a ótica interdisciplinar.

Trimestral até 1996, tornou-se um periódico quadrimestral a partir de 1997. Entre 1979 e 1998 a publicação passou a ser co-editada pela Cortez Editora e, desde 1999, pela Editora Autores Associados. Às editoras comerciais tem cabido a comercialização do periódico.

O título abreviado da Revista é *Cad. Pesqui.*, que deve ser usado em notas de rodapé e referências bibliográficas.

Há, portanto, uma história do periódico que é delineada em informações mínimas, como a categoria de existência no tempo, por 39 anos; as particularidades de distribuição, quantidade de meses em que passou a ser editada, tri ou quadrimestralmente; a informação de quais editoras se associaram ao projeto, em diferentes momentos. Aparece também um certo perfil editorial, em seus objetivos: trocar informações, abordando relações entre educação e problemas e perspectivas sociais do país; pretende-se, ainda, ter o papel de orientar políticas públicas na área; bem como, há a reiteração da idéia de ser um espaço para uma linha de pesquisa, relativamente recente, aquela que abarca questões étnico-raciais, de gênero e família.

Temos aqui o que Foucault (1987) comenta acerca do enunciado e mesmo em relação àqueles elementos que o constituem. Há uma função. Para ele a função do enunciado, ainda que se apóie em conjuntos de signos, ou apesar disso, ela “não se identifica nem com a ‘aceitabilidade’ gramatical, nem com a correção lógica” (Foucault, 1987, p.133). E, além disso, ele nos fala de uma determinação para os enunciados, a de que para sua realização é necessário um referencial: “que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação.” (p. 133)

Ambos os periódicos, por exemplo, têm um mesmo objetivo, mas dentro do *status* de enunciação, adotado por cada um, ou seja, é isso mesmo o que legitima seus princípios de diferenciação, de cada um dos enunciados, ainda que eles pertençam a uma mesma formação discursiva. É o que também observamos no enunciado de *Educ. Soc.*, no *link* a que chamou “Informações básicas”:

Educação & Sociedade é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). A revista aceita colaborações de artigos e resenhas na área de Ciência da Educação, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação.

Educação & Sociedade é um dos mais importantes periódicos editados hoje na área da Educação no país. Publicada desde 1978, a revista tem periodicidade quadrimestral. Além disso, um número especial temático tem sido organizado a cada ano, desde 1995, transformando a revista em uma publicação trimestral.

Planejada como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao amplo debate sobre o ensino, nos seus diversos prismas, ela atinge, após anos de

publicação ininterrupta, um grande acúmulo de análises, informações, debates, fontes teóricas, relatos de experiências pedagógicas, entre outros, de grande interesse a cientistas e educadores que atuam nas ciências humanas e outros campos do saber.

Um aspecto a ser salientado, no horizonte abrangido por Educação & Sociedade, é seu trabalho de abertura aos países da América Latina e Europa. A revista, indexada internacionalmente, recebe contribuições de autores de diversos países. Nesse intercâmbio cosmopolita, tem-se logrado trazer para o setor da educação e para outras áreas não apenas temas discutidos por especialistas com rigor e novidade, mas também um renovado interesse para as várias linhas de pesquisa acadêmica.

O título abreviado da revista é Educ. Soc., forma que deve ser usada em bibliografias, notas de rodapé, referências e legendas bibliográficas.

Aquilo a que me referi mais acima, ou seja, de haver uma certa semelhança nesses enunciados, dizia respeito a essa formação discursiva que, por exemplo, inclui a valorização do papel da Ciência e, a partir disso, a necessidade da disseminação do conhecimento científico. Contudo, isso se dá nos periódicos, em termos de tipo de instituições a que se vinculam, posto que elas também têm, cada qual, sua própria identidade associada ao seu papel nos campos político, social e de referência nas áreas de ciência a que se vinculam, e, mesmo, dentro do contexto das instituições brasileiras que apoiam a ciência.

No nosso caso, ambos são periódicos que se nomeiam representantes da área da Ciência da Educação; com tempo de duração aproximado, o que já constitui a vinculação de ambos a uma tradição; como instrumento de divulgação são instrumentos de incentivo à pesquisa, como, aliás, explicita *Educ. Soc.*. Por fim, essa última também se rende a explicitar seu padrão internacional e salienta o “renovado interesse” pelo periódico de “várias linhas de pesquisa acadêmica.”

Outros *links*, nas *homepages* de ambos os periódicos, irão remeter aos nomes do corpo editorial, às instruções aos autores, às assinaturas e estatísticas. Nesse último, o de estatísticas é possível fazer um levantamento dos acessos aos artigos de cada periódico. Assim sendo, fiz uma consulta, abarcando o período de maio de 2006 (mês da publicação da Resolução nº 01/2006) a maio de 2007, portanto um ano após, aguardando que aparecessem nas páginas do resultado da busca, os artigos que constituem o nosso *corpus* de análise nesse trabalho.

Abaixo, reproduzo o resultado da busca, mostrando os artigos que apareceram (selecionei e trouxe do total de páginas que apareceu em cada busca, apenas os dados dos artigos que me interessava diretamente encontrar). Notar-se-á dois artigos que, além de alguns poucos artigos que pertencem ao nosso *corpus*, apareceram e que aqui incluímos, mesmo que não tenham sido selecionados para fazerem parte do nosso *corpus* de pesquisa, e isso porque datam de muito antes da publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2006, ou seja, de quando ainda estava em debate a própria questão da instituição das DCNs, conforme o histórico que vimos no item anterior desse capítulo. São de autores que, no entanto, irão se manifestar posteriormente em outros artigos e que foram selecionados para integrarem o *corpus* dessa pesquisa, onde reiterarão as ideias expressas a respeito das DCNs já naquela primeira ocasião, ou seja, no ano de 1999.

Pelo número de acessos a esses artigos todos, verificamos que a questão das DCNs, aparentemente, interessou muito mais quando o debate estava ainda em vigor por conta do processo que instituiria o documento oficial, do que posteriormente, ou seja, após a publicação propriamente da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que institui as DCNs. É o que verificamos ao analisarmos esse impacto, em torno da questão, a partir do debate acadêmico e por meio dos periódicos propriamente ditos, ou seja, no que se repercutiu por meio deles, considerando o número de acessos para cada um dos artigos que o site divulga quando fazemos a tal busca.

Reproduzimos aqui o resultado da busca, tal como aparece nas respectivas páginas, em ambos os sites:

[Educ. Soc.]

Coleção da biblioteca

versão impressa ISSN 0101-7330

Fascículo (sic) mais visitados

(medido através do acesso ao sumário,

aos resumos e aos artigos em HTML e em PDF)

* A contagem iniciou-se em Maio de 1999.

Data Inicial: Mai 2006 Data Final: Mai 2007

Mostra os fascículos visitados 1 vez ou mais.

[O Resultado total se deu em 8 páginas]

n. de acessos referência ao artigo

24599 LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.*, 1999, vol.20, no.68, p.239-277. ISSN 0101-7330.

19586 SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educ. Soc.*, 1999, vol.20, no.68, p.220-238. ISSN 0101-7330.

4196 AGUIAR, Márcia Ângela da S., BRZEZINSKI, Iria, FREITAS, Helena Costa L. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. Soc.*, 2006, vol.27, no.96, p.819-842. ISSN 0101-7330.

3852 LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, 2006, vol.27, no.96, p.843-876. ISSN 0101-7330.

2389 FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. *Educ. Soc.*, 2006, vol.27, no.97, p.1341-1358. ISSN 0101-7330.

240 . Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. *Educ. Soc.*, 2006, vol.27, no.97, p.1361-1363. ISSN 0101-7330.

[Cad. Pesqui.]

Coleção da biblioteca

versão impressa ISSN 0100-1574

Fascículo (sic) mais visitados

(medido através do acesso ao sumário,

aos resumos e aos artigos em HTML e em PDF)

* A contagem iniciou-se em Março de 2003.

Data Inicial: Mai 2006 Data Final: Mai 2010

Mostra os fascículos visitados 1 vezes ou mais.

[O Resultado total se deu em apenas 4 páginas]

n. de acessos referência ao artigo

2 FRANCO, Maria Amélia Santoro, LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes

curriculares para cursos de pedagogia. *Cad. Pesqui.*, 2007, vol.37, no.130, p.63-97. ISSN 0100-1574.

2 SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cad. Pesqui.*, 2007, vol.37, no.130, p.43-62. ISSN 0100-1574. (grifos meus)

Como já disse, o impacto mais expressivo em termos de acessos e que corresponde ao alcance do ideal da missão dos periódicos em propagar a informação científica ao maior número de pessoas e em fazer circular o debate que ocorre na área da Educação, observamos em relação aos acessos aos artigos publicados em 1999: o artigo de Libâneo; Pimenta (1999) com 24.599 acessos e o artigo de Scheibe; Aguiar (1999) com 19.586 acessos. Os próprios títulos dos artigos em questão dão notícia dos seus posicionamentos. Libâneo; Pimenta (1999) apresentam, naquele momento, uma visão crítica e uma perspectiva de mudança em relação à formação de profissionais da educação, enquanto Scheibe; Aguiar (1999) irão dizer acerca dessa mesma formação que o curso de pedagogia está em questão.

Após a publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2006, considerando os registros de acessos aos artigos, o interesse por esse debate perde a força. Isso é notório uma vez que o número de acessos variam de 2 a 4.000 e poucos, no que diz respeito aos artigos que apareceram na busca e ainda contando com os 240 acessos ao “Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia”. Ficou de fora, ou seja, não aparece dentre os resultados da busca que cobre todo o período de um ano após a publicação da Resolução nº 01/2006, o artigo de Demerval Saviani, “Pedagogia: o Espaço da Educação na Universidade”, publicado no nº 130 de *Cad. Pesqui.*, em jan./abr. de 2007. Aliás, os artigos publicados em *Cad. Pesqui.*, e que analisaremos, contam apenas com dois acessos registrados. Portanto, o número expressivo de acessos diz respeito aos artigos publicados em *Educ. Soc.*, e, assim, podemos concluir, por essa amostragem, que esse periódico teve mais impacto quando o debate na área de Educação se deu em torno da questão das DCNs.

Assim sendo, essa primeira sondagem em relação à reação discursiva da comunidade acadêmica às DCNs para o Curso de Pedagogia, e que fizemos nesse capítulo, propiciou que apreendêssemos os sentidos possíveis de aspectos dos discursos que permeiam o que chamamos de “lugares impactantes”: o da Resolução nº 01/2006 e dos

respectivos periódicos que abrigam os artigos que analisaremos. Ressaltamos tais lugares como os que constituem, em seus desdobramentos tangíveis, as estratégias de discurso próprias a seus respectivos locais de emprego dos discursos que levam a público. Em ambos se deflagram, nos suportes de escritura que lhe são peculiares, as estratégias de legitimação dos discursos que contém, ou seja, tanto a Resolução enquanto local de emprego é legitimada por essa estratégia, quanto os artigos que analisaremos estão antecipadamente legitimados pela determinação de posição de autoridade que os periódicos, pelo seu discurso de apresentação, revelaram e que esses números de acessos aos periódicos, ainda que tímidos, também pressupõem.

Essa reflexão preliminar foi importante porque ela irá nos ajudar a compreender o jogo de forças, que se dá em todo discurso, a partir da sua própria legitimação, pelo estatuto dos sujeitos que o proferem, e que não deixará de ocorrer nessa reação discursiva da comunidade acadêmica em relação às DCNs, e que também iremos analisar nos discursos de cada artigo do nosso *corpus*, nos próximos capítulos.

2 A reação discursiva que critica e a que aplaude as DCNs

Irei, agora, descrever e analisar os discursos da comunidade acadêmica cujos posicionamentos em relação à Resolução CNE/CP nº 01/2006 tomaram caminhos bastante distintos em relação à posição dos sujeitos frente ao propósito de tratar da questão das DCNs, após a promulgação da referida Resolução.

Cinco artigos acadêmicos, propriamente, e um pronunciamento integram o *corpus* de análise dessa monografia. A fim de verificar o impacto das DCNs para o curso de graduação em pedagogia veiculado nos dois periódicos – que já apresentei e que apreendemos como lugares de emprego dessa reação discursiva da comunidade acadêmica

em relação às DCNs – irei segmentar tais reações discursivas considerando a priori seus distintos posicionamentos.

Abaixo, apresento um quadro e que servirá para a compreensão do caminho que tomarei para as descrição e análise dos discursos que integram o *corpus* de análise dessa pesquisa, e que se dão no decorrer desse capítulo e do próximo:

Localização nesse trabalho	Autor(es)	Título do artigo
2.1 A reação discursiva que critica as DCNs.	José Carlos Libâneo	Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores
	Maria Amélia Santoro Franco; José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta	Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia
2.2 A reação discursiva que aplaude as DCNs.	Naura Syria Carapeto Ferreira	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: A Gestão da Educação como <i>Gérmen</i> da Formação
	ANPed; ANFOPE; ANPAE; CEDES; FORUMDIR.	Pronunciamento Conjunto das Entidades da Área da Educação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
3.1 A reação discursiva que quer compreender as DCNs.	Leda Scheibe	Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: Trajetória longa e inconclusa
	Marcia Ângela da S. Aguiar; Iria Brzezinski; Helena Costa L. Freitas; Marcelo Soares Pareira da Silva e Ivany Rodrigues Pino.	Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas no Campo da Formação do Profissional da Educação.

3.2 A reação discursiva que é propositiva em relação às DCNs e que está para além das DCNs.	Demerval Saviani	Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade
---	------------------	---

2.1 A reação discursiva que critica as DCNs

A crítica, no sentido lato, pode ser compreendida como a “atividade de examinar e avaliar minuciosamente tanto uma produção artística ou científica quanto um costume, um comportamento; análise, apreciação, exame, julgamento, juízo”, é essa, aliás, uma das acepções que o dicionário Houaiss (2001), por exemplo, nos dá para o verbete crítica. Somente muito genericamente, esse subgrupo dos artigos que passaremos a analisar pode pertencer a esse campo semântico da “expressão crítica”. Na verdade, os artigos de Libâneo (2006) e de Franco *et al.* (2007), esse último contando também com a coautoria de Libâneo, avançam um pouco mais na sua crítica, em termos de posicionamento, e não poderíamos chamar alguns de seus recursos discursivos como os que constituem meramente os recursos de uma crítica. Assim sendo, para esse grupo, a que nomeamos como o da reação discursiva que *critica* às DCNs, tal nomeação será aqui meramente funcional, pois nos servirá para contrapor esse ao subgrupo seguinte: o que nomeamos como o da reação discursiva que *aplaude* às DCNs.

Assim sendo, será mais produtivo verificar, em ambos os artigos citados, as estratégias discursivas que poderemos observar quando se verifica em determinado discurso o ato de refutação. Esse, então, será o recorte que iremos optar por fazer na nossa análise de ambos os artigos, pois tal ato é determinante da diferença que se constitui na superfície discursiva de ambos em relação aos demais artigos do nosso *corpus* de análise.

A refutação, segundo Charadeau; Mainguenu (2006), é um:

ato reativo argumentativo de oposição. Do ponto de vista do uso, “refutar” tende a designar quaisquer formas de rejeição explícitas de uma posição, com exceção das proposições de ação: refutam-se teses,

opiniões que se pretendem verdadeiras, mas rejeita-se (e não “refuta-se”) um projeto; as acusações podem ser “refutadas” ou “rejeitadas”.

Do ponto de vista científico, uma proposição é refutada se for provado que ela é falsa (o cálculo do qual ela deriva contém um erro, as previsões que ela opera são contraditórias com os fatos observados...). Do ponto de vista *dialogal*, uma proposição é refutada se, depois de ter sido discutida, é abandonada pelo adversário, explícita ou implicitamente (isso não está mais em questão na interação).

O objetivo da refutação, em sua forma radical, é a destruição do discurso atacado (Windisch, 1987). Quaisquer elementos que definem um discurso em situação podem ser utilizados ou manipulados para torná-lo indefensável. (p. 422-423)

Da citação acima, nos interessa em particular a informação de que são importantes para o ato de refutar a utilização de quaisquer elementos que definem um discurso em situação; o refutar uma proposição ao provar sua falsidade (o que ocorre quando o ponto de vista é científico) e mesmo a descrição geral de “refutar” como qualquer forma de rejeição explícita a uma posição. Veremos que em tais artigos as posições irão variar em torno dessas circunstâncias de refutação, o que implicará na utilização de diferentes estratégias discursivas, mas sempre em torno da posição de refutação assim compreendida.

Iremos, então, analisar tais estratégias ao localizá-las na superfície discursiva de tais artigos. No artigo de Libâneo (2006), o autor irá, na primeira parte do artigo a que chamou “Da falta de clareza conceitual à imprecisão na definição da pedagogia e da atividade profissional do pedagogo”, citar textualmente a Resolução CNE/CP nº 01/2006, em diferentes momentos, quando, então, fica bastante claro o seu ato reativo argumentativo de oposição. É o que podemos verificar em todas as passagens a que grifamos, para que possamos compreendê-las como parte de uma estratégia discursiva em jogo:

A Resolução trata, portanto, da regulamentação do curso de pedagogia exclusivamente para formar professores para a docência naqueles níveis do sistema de ensino. No parágrafo 1º do artigo 2º, conceitua docência **nos seguintes termos**: “Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído **[sic]** em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da pedagogia (...)”.

Está explícito no *caput* desse artigo a **redução** da pedagogia à docência, mesmo considerando-se **a dubiedade presente no parágrafo mencionado e no parágrafo 2º**, em que se determina que “o curso de pedagogia (...) propiciará o planejamento, execução e avaliação de *atividades educativas*” (**grifo nosso**). Já no artigo 4º, parágrafo único, estabelece-se que as atividades docentes, além obviamente das funções de magistério fixadas no *caput* do artigo, compreendem, **também**, a “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional, “em

contextos escolares e não-escolares”. Note-se que nesse artigo, assim como em outros (3º e 5º), é utilizada a expressão “participação na...”. **Não está claro** se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* funções na gestão e organização da escola. O parágrafo 2º do artigo 2º, **embora com redação confusa, dá a entender** que o curso *prepara* para planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. **Seja como for**, o que se diz nesse parágrafo é que o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, entre tantos outros, ao exercerem suas atividades **estariam exercendo a docência**. (LIBÂNEO, 2006, p. 843-44, grifos meus)

Nesses 2º e 3º parágrafos desse subitem do artigo - que no título citado já alerta para a falta de clareza conceitual e a imprecisão na definição de pedagogia etc., segundo ele, presentes na Resolução - verifica-se aqui ao menos dois elementos que, na análise do discurso, podemos observar, quando temos um discurso refutando um outro: a “desqualificação do discurso” e as “disposições do discurso a ser refutado”. Acerca desse último, Charadeau; Maingueneau (2006) nos dizem que, nesse caso, a “refutação supõe, se não uma retomada palavra por palavra do discurso a ser refutado, ao menos uma conexão com esse discurso, sua ‘colocação em cena’ pelo discurso refutador.” (p. 423) É precisamente o que ocorre aqui, como podemos observar no primeiro trecho que grifei, em negrito. Nessa passagem, ao citar a Resolução, coincidentemente, o trecho selecionado continha um erro de concordância nominal, circunstância que levou o autor a utilizar-se do recurso de, entre parênteses, empregar o termo latino com que demarcamos tratar-se de um erro do original e não de um erro de transcrição, portanto, o *sic* (assim). Além disso, ele irá falar de uma “redução”, no *caput* do artigo, da pedagogia à docência e ainda de uma “dubiedade” presente no parágrafo. Mais à frente, ao citar uma passagem que fala em atividades educativas, ele utiliza o recurso de grifar com o itálico tais termos no texto original (informando entre parênteses como “grifo nosso”) e, ainda mais adiante, diz que “não está claro” no texto se o professor deve “*participar*” ou “*assumir*” a gestão, ambas as palavras agora grifadas, pela utilização do itálico, no seu próprio texto.

Nota-se que todas essas estratégias são construídas no âmbito da refutação como estratégias de desqualificação do discurso da Resolução. E elas irão sendo acentuadas no campo da desqualificação, quanto mais são citadas as disposições do discurso a ser refutado:

Observa-se, desde logo, nesses artigos, que as **imprecisões conceituais** resultam em **definições operacionais muito confusas** para a atividade

profissional do pedagogo. De início, há uma definição explícita de que o objeto da regulamentação é um curso de licenciatura. Portanto, um curso que se situa na mesma categoria dos demais cursos de licenciatura da educação básica, **deixando suposto** que pode existir um curso de bacharelado em pedagogia, considerando-se a lógica da organização de cursos da universidade brasileira. Mas logo surgem **as imprecisões normativas**. Por um lado, estabelece-se que a licenciatura em pedagogia se destina a formar professores para educação infantil, anos iniciais, cursos normais de nível médio, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, portanto uma licenciatura única para as modalidades de ensino mencionadas. Por outro lado, **fica implícito** em outros artigos que cada uma dessas modalidades **seria** uma “área de atuação profissional” (**leia-se habilitação**), conforme artigo 6º, alínea II, e artigo 12. Está evidente, também, a **incongruência na denominação** de “licenciatura em pedagogia” e não licenciatura em educação infantil e anos iniciais. **Esta incongruência** conduz necessariamente a uma pergunta aos legisladores: por quê, se todos os docentes são pedagogos, também não se incluem no curso de pedagogia os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio? Neste caso, **não haveria** diferença entre o curso de pedagogia e o já regulamentado Instituto Superior de Educação.

A vacilação existente no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, **decorre de imprecisão conceitual** com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência. Com efeito, no artigo 2º, parágrafo 1º, ao se definir a docência como objeto do curso de pedagogia, um conceito **derivado e menos abrangente** como é a docência **acaba por ser identificado** com outro de maior amplitude, o de pedagogia. Há, então, **uma notória inversão lógico-conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário**. Em seguida, a definição **parece se contradizer** ao afirmar que a docência se vincula aos objetivos da pedagogia. Já no parágrafo 2º do mesmo artigo, afirma-se que o curso de pedagogia propiciará “o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas”. Afinal, qual o objeto da pedagogia assumido na Resolução? Atividades educativas? Atividades docentes? **A redação indica um entendimento que substitui o conceito de pedagogia pelo de docência, em conformidade com o lema da ANFOPE: “A docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade”.** (LIBÂNEO, 2006, p. 845-846, grifos meus)

Podemos notar que abundam no texto “qualificativos” acerca do discurso da Resolução, como o de imprecisão, que pode ser conceitual ou de ordem normativa, também o de confusão, ou seja, portanto, a ideia de que fica implícito, em determinados artigos da Resolução, aquilo que “seria” outra coisa que não o que se pretendia, ou ainda se suporia, ou deveria... Aliás, a utilização do verbo no futuro do pretérito do modo indicativo se presta muito bem a esse tipo de discurso que refuta um outro porque evidencia, pelo tempo verbal empregado, que nele não se disse como se deveria dizer determinada coisa, ou com o objetivo que se pretende que seja o mais aceitável. Para o autor o conceito da

própria pedagogia é que está em questão na Resolução porque - e, então, chegamos ao que se pretenderá concluir em termos de refutação do discurso, propriamente, por meio do raciocínio lógico perseguido pelo autor - ocorre nesse discurso da Resolução que um conceito “derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de pedagogia. Há, então, uma notória inversão lógico-conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário.” (LIBÂNEO, 2006, p. 846)

Nesse ponto, a desqualificação já não é em termos tão somente discursivos, ou seja, no jogo da desqualificação tão somente do discurso, mas em termos epistemológicos – estamos no campo da refutação que se enquadra naquela categoria em que temos o refutar uma proposição ao provar sua falsidade, ou ao menos a busca da construção de uma argumentação que ele sustentará mais adiante com esse propósito, conquanto será em torno desse tipo de refutação, propriamente, que o artigo irá se propor, quando mais à frente irá refutar o que ele irá chamar de “A crença na docência como base comum da formação profissional”, outro subitem do artigo, na página 854 e, também, quando nos disser qual é “O sentido do pedagógico”, subitem desenvolvido a partir da página 866, para, por fim, finalizar seu raciocínio no subitem “As dimensões da abordagem da pedagogia”, a partir da página 868.

No final desse último parágrafo citado, o autor precisa qual é o problema, a seu ver, e que como que “contaminou” (ele absteve-se de empregar tal termo) a redação da Resolução: “A redação indica um entendimento que substitui o conceito de pedagogia pelo de docência, em conformidade com o lema da ANFOPE: ‘A docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade’.” (p.846)

Nesse primeiro subitem, ele está introduzindo seu discurso de refutação da Resolução, e, no entanto, já explicita propriamente, nessa passagem a que ressaltai, a cena de seu próprio discurso, mostra-se a que veio, pois ao citar a ANFOPE, já nessa introdução, indica, como que *en passant*, o elemento chave da sua própria proposição, o qual será, antecipamos: a refutação da condução do processo político que antecedeu à formulação das DCNs. No subitem seguinte, aliás, ele irá fazer um levantamento das consequências para a escola do que ele chama de “Recorrência de imprecisões teóricas”, a partir da página 849 do seu artigo.

Por ora, ele mantém o tom da refutação pela desqualificação do discurso, aliada à refutação de uma proposição, quando nos diz que o “entendimento genérico”, em relação

ao que na Resolução foi chamado de “atividades docentes”, por sua vez, tem sua gênese na imprecisão conceitual do objeto de estudo da pedagogia:

Essa **imprecisão conceitual** quanto ao objeto de estudo da pedagogia leva a um **entendimento genérico** de *atividades docentes*, tal como consta no parágrafo único do artigo 4º, em que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente, seja essa atividade o planejamento educacional, a coordenação de trabalhos, a pesquisa e sua difusão, e seja qual for o lugar de sua realização (na escola ou não). É de se **notar a confusão que o texto provoca** ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho, necessária em qualquer âmbito científico ou profissional, sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade. Além dessa **apressada simplificação** do campo científico da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, essa *atividade docente*, aplicada a esferas que nada têm a ver com a docência, **é entendida meramente** como “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”. Ou seja, a competência esperada do pedagogo-docente é saber participar da gestão, **nada mais, tornando totalmente descabida a afirmação do artigo 14**, de que os termos dessa Resolução asseguram a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da LDB n.9.394/96. (LIBÂNEO, 2006, p. 846-847, grifos meus)

Libâneo (2006) irá ainda nos dizer que “Em boa parte, decorrente dessas imprecisões conceituais de base, são verificadas outras insuficiências” (p. 847) e, a seguir, passará a enumerá-las em seis itens de “a” a “f”. São para o autor imprecisões e falhas de toda ordem e que ele enumera até chegar ao último item, quando ele irá ressaltar o que já anunciara anteriormente (vide o final grifado em negrito na citação acima), ou seja, uma falha em relação ao artigo 14 da Resolução que, segundo ele, está em desacordo com a LDB. Nesse momento, ele chama uma nota para louvar a atitude de um dos conselheiros que, inclusive, fez uma declaração de voto justamente em relação a essa “confusão”. Aqui entra em cena, no discurso de refutação, um elemento coadjuvante (posto que foi trazido para a cena em situação de nota) representado pelo discurso do conselheiro, alguém que de fato participou da elaboração do documento, mas que, ao declarar seu voto, revela um senão (a nota encontra-se, ao final, na página 873 do artigo). Isso é suficiente para que o autor conclua: “Trata-se, pois, de um artigo sem suporte legal, introduzido por conveniência dos legisladores e **das associações defensoras do texto da Resolução**”. (p. 848, grifo meu)

O autor termina esse primeiro item do seu artigo, com a conclusão peremptória em relação ao documento que até então examinava e que é, ainda, determinante, no caminho que estamos empreendendo, para a apreensão de seu sentido como o de uma refutação nos

termos a que já nos referimos: de desqualificação do discurso a que se quer refutar e de refutação de suas principais proposições, no caso, sobretudo, as que evidenciam a docência como base do curso de pedagogia. Ele, então, citará, mais uma vez, as principais entidades que participaram do debate e que antecedeu a promulgação da Resolução, vinculando essa última a um documento anterior, elaborado em 1999, do qual já dei notícia no primeiro capítulo. Sua refutação vai além, no sentido de que ele considera a Resolução prejudicial ao ensino como tarefa social:

A Resolução do CNE, pela **precária fundamentação teórica** com relação ao campo conceitual da pedagogia, **pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos** de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se **numa concepção simplista e reducionista** da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais. Mantém a docência como base do curso e a equivalência do curso de pedagogia ao curso de licenciatura, **não se diferenciando** das propostas da Comissão de Especialistas elaborada em 1999 (que incorporou as idéias defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) (de 2005). **Avança pouco no esclarecimento das dúvidas com relação a ambigüidades e confusões já existentes** na legislação, já que: a) **não contribui** para a unidade do sistema de formação; b) **não inova** no formato curricular de uma formação de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) **interrompe o exercício de autonomia** que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. Por tudo isso, **não ajuda na tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental**. (LIBÂNEO, 2006, p. 848, grifos meus)

Como estamos observando, e já disse anteriormente, o discurso refutador trouxe à cena o discurso refutado para que pudesse desqualificá-lo. Isso nos faz pensar na problemática em que Foucault (2009) situa a questão do comentário e mesmo da autoria. Em relação ao comentário, particularmente, na passagem em que Foucault nos diz que é preciso indicar que:

No que se chama globalmente um comentário, o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários. Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos: o fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar. Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de

dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito (...) O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (p. 25-26)

Além disso, não podemos deixar de considerar que o que estamos aqui observando, é que na superfície discursiva desse artigo temos uma ocorrência inevitável, a de um outro *princípio de rarefação de um discurso*, ou seja, o de autoria. É assim que Foucault (2009) chama a ambos, tanto o comentário como a autoria, como princípios de rarefação de um discurso. No caso da autoria, para que ela seja assim compreendida, é preciso considerar o que Foucault (2009) salienta nessa outra passagem:

Creio que existe outro princípio de rarefação de um discurso que é, até certo ponto, complementar ao primeiro [o do comentário]. Trata-se do autor. O autor, não entendido como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. (p. 26)

É exatamente por conta disso que ele se constitui como princípio de rarefação, sobretudo em um dos domínios a que a atribuição a um autor é de regra, como é o caso da ciência. Foucault (2009) nos diz que:

Na ordem do discurso científico, a atribuição a um autor era, na Idade Média, indispensável, pois era um indicador de verdade. Uma proposição era considerada como recebendo de seu autor seu valor científico. Desde o século XVII, esta função não cessou de enfraquecer, no discurso científico: o autor só funciona para dar um nome a um teorema, um efeito, um exemplo, uma síndrome. (p. 27)

Além desses princípios de rarefação do discurso, teremos um outro princípio de “limitação”, é assim que Foucault (2009) o chama por fim, sustentando que ele, por sua vez, irá diferir-se do comentário e da autoria. Trata-se do que se denomina “disciplinas”. Mas a esse princípio voltarei mais tarde, quando estivermos para concluir esse subitem

desse capítulo, porque penso que ele será de certo modo conclusivo nessa amostra do *corpus* que estamos analisando.

Para o momento, é necessário que eu esclareça outro ponto e ao qual já venho me referindo, e, no entanto, sem explicitá-lo em termos da teoria da análise do discurso. Trata-se do conceito de superfície discursiva. Antes, portanto, de verificarmos como as estratégias de refutação também ocorrerão no artigo de Franco *et al.* (2007) devemos esclarecer esse ponto.

No verbete correspondente a essa noção, no dicionário de Charadeau; Maingueneau (2006), esses autores referem-se a tal noção nos seguintes termos:

A noção de **superfície discursiva** foi empregada com um conteúdo preciso no modelo de Pêcheux, mas ela é também utilizada com um valor bastante amplo.

Na obra de Pêcheux (1969) a superfície discursiva é “uma sequência lingüística limitada por dois brancos semânticos, isto é, dois silêncios (reais ou virtuais), correspondentes à mudança das condições que representam o acesso ao papel de locutor e o abandono desse mesmo papel” (1969:40). A superfície discursiva é então uma espécie de equivalência de “enunciado”. Mais tarde, em Pêcheux e Fuchs (1975), a “superfície discursiva” é substituída pela **superfície lingüística**, o que permite a distinção de dois níveis: aquele dos enunciados “concretos”, lugar de ilusão de completude e de autonomia do sentido, e aquele do **objeto discursivo**, que constrói a análise do discurso, um objeto que é o “resultado da transformação da superfície lingüística de um discurso concreto em objeto teórico, isto é, um objeto lingüisticamente “dessuperficializado” (1975:24). Essa “dessuperficialização” era operada pela análise automática do discurso.

No uso corrente da análise do discurso, falamos de “superfície discursiva” para opor o *corpus* tal como ele se oferece de maneira imediata e esse mesmo corpus que se fez objeto de um tratamento, do qual extraímos os elementos pertinentes para uma pesquisa dada. (p. 460-461)

É esse tratamento que ora efetuamos – em busca de localizar os efeitos de sentido, dos discursos aqui analisados, como estratégia de refutação às DCNs – que nos permite localizar no nosso *corpus* de análise, a superfície discursiva que expõe essa estratégia de refutação em seus efeitos de sentido.

O artigo de Franco *et al.* (2007), é importante que se diga, tal artigo foi publicado no periódico *Cad. Pesqui.* e segundo consta no resultado da pesquisa – efetuada por meio daquele *link* da *homepage* do periódico a que nos referimos no Capítulo 1 e pela qual verificamos o número de acessos –, ele quase não foi lido. Nele, encontramos o resumo que o antecede, dentro da convenção comum a esse tipo de publicação, e, nesse último, também podemos notar que as pretensões do referido artigo estão bastante claras:

O debate nacional em torno do sistema de formação profissional de educadores, dos dispositivos legais e das diretrizes curriculares **continua em aberto**. A recente homologação da Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE – sobre as diretrizes curriculares nacionais para os Cursos de Pedagogia **trouxe mais problemas que soluções**. Leis e dispositivos normativos, pela sua natureza, cumprem a tarefa de ordenar ações e formas de funcionamento de instituições considerando necessidades e demandas da realidade; baseiam-se, no entanto, em saberes teóricos e práticos constituídos, decorrentes da reflexão, do estudo e da investigação. Este artigo discute esses elementos teóricos e práticos **que devem** figurar como pressupostos para emissão das leis, regulamentos e diretrizes que se proponham a normatizar questões educacionais, especificamente, questões de organização curricular de cursos de formação de educadores. Adicionalmente, **submete** a recente Resolução do CNE **à crítica** em face dos elementos assinalados. (FRANCO *et al.* (2007) p. 63)

Nota-se, na passagem citada, que os autores consideram que o debate continua em aberto, mesmo que tenhamos observado que, muito provavelmente, ele já não estivesse assim tão em aberto quanto se sugere. De fato, anteriormente, nos idos do final da década de 90, o debate não só estava em aberto como acirrado. A essa altura (o artigo foi publicado em 2007), o que temos era a novidade da Resolução ter sido homologada recentemente (em maio de 2006), mas os ânimos em torno do debate tinham sido arrefecidos, como constatamos pela baixa procura por esses artigos registrada até hoje. O que notamos nesse posicionamento é uma estratégia que sugere muito mais o desejo de reacender o debate e, no caso, que se daria como um consequente questionamento em torno da questão.

Temos também a estratégia de refutação corroborada: afinal a Resolução, segundo o que o resumo afirma “trouxe mais problemas que solução” e, além disso, a afirmação assumida aqui é que o que se pretende é fazer uma “crítica”. Nota-se também que a estrutura do presente artigo é diametralmente oposta ao artigo de Libâneo (2006), que já analisamos.

Isso pode ser verificado mais claramente, se observamos atentamente o quadro abaixo. Nele temos um esboço comparativo das localizações na superfície discursiva das estratégias preponderantes de refutação, em relação a cada um dos subitens de ambos os artigos, tanto o de Libâneo (2006) – *Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores* (a que chamei no quadro **Artigo 01**), quanto o de Franco *et al.* (2007) – *Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia* (a que, no quadro, chamei **Artigo 02**).

Nele localizamos as três estratégias preponderantes de refutação, como a que busca se posicionar a partir de um levantamento de elementos que pretendem provar a falsidade da proposição (teórica, epistemológica) da Resolução e aquelas em que preponderam a refutação pelos recursos de refutar pela crítica às disposições do discurso da Resolução com a desqualificação do discurso da Resolução :

Títulos dos Subitens do Artigo 01	Localização da(s) Estratégia(s) preponderante(s) de Refutação	Títulos dos Subitens do Artigo 02	Localização da(s) Estratégia(s) preponderante(s) de Refutação
Da falta de clareza conceitual à imprecisão na definição da pedagogia e da atividade profissional do pedagogo	Refutação das disposições do discurso da Resolução com a desqualificação do discurso da Resolução	Os sentidos da Pedagogia	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução
Recorrência de imprecisões teóricas e consequências para o funcionamento da escola	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução	Dimensões de Abordagem da Pedagogia	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução
A crença na docência como base comum da formação profissional	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução	Dimensão epistemológica	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução
Consequências para a formação dos professores	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da	Dimensão prática: a Pedagogia como saberes	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução

	Resolução		
Consequências para o funcionamento das escolas	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução	Dimensão disciplinar: a Pedagogia como curso	Reflexão em torno de elementos teóricos que pretendem provar a falsidade da proposição da Resolução
Uma base teórico-crítica para uma pedagogia engajada nos problemas reais	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução	Necessidades da Escola Brasileira e Desafios ao Trabalho dos Pedagogos	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução
O sentido do pedagógico	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução	Onde Falham as Diretrizes Curriculares	Refutação das disposições do discurso da Resolução com desqualificação do discurso da Resolução
As dimensões de abordagem da pedagogia	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução		
Uma legislação mais consequente para a formação de educadores em cursos de pedagogia e cursos de formação de professores	Reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução		

Observação: Assinalamos com marcador, os dois subitens, em cada artigo, nos quais são empregadas, em momentos-chave, as estratégias de refutação comuns a ambos artigos: as de **Refutação das disposições do discurso da Resolução com desqualificação do discurso da Resolução**. Elas ocorrem na abertura do **Artigo 01** e na conclusão do **Artigo 02**. Como que

acompanhando a ordem de publicação de cada artigo, naquele irão ocorrer no início e nesse último ao final. De qualquer modo, sempre em posição de destaque.

Como é possível observar, notamos que em ambos os artigos é maior a incidência da estratégia que estamos chamando de “reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução”, portanto, a incidência do que se dá, no debate, em relação às questões relativas à ciência, ao conhecimento ou à epistemologia da Pedagogia. No entanto, em ambos os artigos, verifica-se a alternância de posição da estratégia de refutação das disposições do discurso da Resolução, com desqualificação do discurso da Resolução, e aventamos que isso não é gratuito, posto que em ambos os casos a disposição dos subitens que comportam tais estratégias se dão na abertura ou no fechamento de cada um dos artigos. No primeiro texto publicado, isso se deu logo na abertura, no segundo texto, isso ocorre no fechamento. Se considerarmos ambos os artigos como uma série, como um todo discursivo, temos que essa estratégia é bastante importante, embora seja pontual, durante o discurso de cada artigo e mesmo considerados isoladamente. Enquanto em Libâneo (2006) ela é empregada logo no subitem de abertura, no de Franco *et al.* (2007) a ordem é invertida e é como os autores decidem finalizar o seu artigo. Como a participação do autor do artigo anterior, nesse mesmo artigo, ocorreu em coautoria, esse subitem final do artigo de Franco *et al.* (2007) repete, praticamente nos mesmos termos, a refutação da disposição do discurso da resolução com desqualificação desse mesmo discurso e que já tivemos oportunidade de analisar.

Mesmo que nosso recorte tenha sido o de observar a estratégia de refutação das disposições do discurso da Resolução com a desqualificação do discurso da Resolução, penso que podemos trazer um exemplo da outra estratégia, ou seja, de quando os autores no artigo de Franco *et al.* (2007) promovem a reflexão em torno de elementos teóricos, que busca provar a falsidade da proposição da Resolução, para que também possamos fazer a notação aqui de um exemplo da refutação levada a cabo pelo que estou chamando, no contexto dos subitens desses artigos, por essa estratégia e que, como aponta o quadro que sugerimos acima, ocorre também no subitem “Dimensão epistemológica”. Por exemplo, como quando os autores irão refletir acerca do fato, para eles, de que as dificuldades para a construção e compreensão da identidade profissional e para a formação do pedagogo se dão pela não consideração da natureza epistemológica da Pedagogia como campo científico da educação e, então, apresentam, “resumidamente” o que chamaram “cinco

pressupostos que explicitam nossa posição sobre a epistemologia da Pedagogia e a formação de educadores”:

A não-consideração da natureza epistemológica da Pedagogia como campo científico da educação tem produzido dificuldades para a construção e compreensão da identidade profissional e para a formação do pedagogo. Apresentamos, resumidamente, cinco pressupostos que explicitam nossa posição sobre a epistemologia da Pedagogia e a formação de educadores.

Primeiro: A educação é uma prática social humana, cuja finalidade é possibilitar às pessoas se realizarem como seres humanos, portanto, partícipes do processo civilizatório, dos bens historicamente produzidos e dos problemas gerados por esse mesmo processo. Ela realiza essa finalidade pela mediação dos conhecimentos, da cultura, dos valores, dos modos de agir, por processos comunicacionais, implicando a apropriação e produção de saberes numa perspectiva crítica que tem por base o interesse emancipatório da sociedade.

Segundo: A Pedagogia, como ciência da educação, auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social, visando analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade e propor outros modos e processos para concretizá-la, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária.

Terceiro: A Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso, campo esse cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana. O objeto próprio da ciência pedagógica é o fenômeno educativo, que compreende os processos de comunicação e internalização de saberes e modos de ação, visando à formação humana.

Quarto: Nesse sentido, a Pedagogia vincula-se diretamente à prática educativa, que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise. Tem como tarefa o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, o que a torna uma instância orientadora do trabalho pedagógico. É ciência da e para a educação, é portanto, a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno da educação, formula orientações para a prática, mediante a própria ação, e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação.

Quinto: A Pedagogia é um campo de conhecimento específico da prática social da educação, que se vale das demais áreas do conhecimento, quando essas se voltam para o estudo da educação. A estrutura básica de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, e amplitude.

Nesse sentido e com base na natureza epistemológica da Pedagogia, reafirmamos que **a docência é uma das modalidades da atividade pedagógica**, o que nos leva a **realçar que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente**. Ou seja, acreditamos que a docência se faz pela Pedagogia e não consideramos correto afirmar que a Pedagogia se faça pela docência. A inversão requerida não é meramente formal, ela expressa a articulação entre as três dimensões da Pedagogia que analisamos: a epistemológica, a disciplinar e a prática. (FRANCO et al., 2007, p. 74-75, grifos meus)

Como é possível perceber, ao fim, eles reafirmam aquilo que consideram a base da falsidade da proposição da Resolução e que já no artigo de Libâneo (2006), como vimos, também se chamava à atenção, como quando ele, ao analisar determinado trecho da resolução, nos dizia que a redação do documento que ele analisava, insistimos, sobretudo empregando a estratégia de desqualificação do discurso, indicava um entendimento que “substitui o conceito de pedagogia pelo de docência, em conformidade com o lema da ANFOPE: ‘A docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade’”. (p. 846) Ou seja, quando os autores do presente artigo refletem acerca da Pedagogia em termos teóricos, científicos, epistemológicos, e apresentam seus próprios pressupostos nessa seara, será para reafirmar a falsidade daquela proposição e que, tal como entendem, ocorre na Resolução.

Portanto, temos assim, demonstrados os exemplos que encontramos em ambos os artigos, da reação da comunidade acadêmica que critica ou mais propriamente refuta o discurso da Resolução e que o faz, sobretudo, por não concordar com a orientação que o Curso de Pedagogia passaria a ter, ao enfatizar em um documento como as DCNs, a questão de esse ser um curso para formação de professores. Como notamos, isso se deu por meio da recorrência à estratégia de refutação das disposições do discurso da Resolução, com desqualificação desse discurso, para que se pudesse instituir, antes ou depois, a reflexão em torno de elementos teóricos, que buscou provar a falsidade da proposição da Resolução, portanto, em um cenário que podemos chamar da ordem do combate.

Podemos considerar que, nesse sentido, o que de fato ocorre, no cenário por nós demonstrado a partir da superfície discursiva de ambos os artigos, é parte daquele princípio foucaultiano de “limitação” do discurso e que eu disse que retomaria ao final desse subitem do nosso capítulo. Trata-se do que Foucault denominou como uma particularidade da organização das “disciplinas”.

Penso que após demonstrar o que já demonstramos, em relação às estratégias discursivas aqui em jogo, podemos reconhecer nessa questão da crítica à proposição da Resolução – efetuada nesses artigos e que também constroem seus argumentos pela exposição da própria proposição dos autores – o efeito de rarefação desse princípio. Portanto, será salutar considerar o que é dito na passagem em que Foucault (2009) esclarece um ponto importante em relação à disciplina, uma vez que ela própria é um princípio de rarefação do discurso:

A organização das disciplinas se opõe tanto ao princípio do comentário como ao do autor. Ao do autor, visto que uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor. Mas o princípio da disciplina, diferentemente do comentário, o que é suposto no ponto de partida, não é um sentido que deve ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas. (p. 30)

Vejamos, então, como se comportou a parcela da comunidade acadêmica que, como veremos, aplaudiu, e quase que tão somente, as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, por meio dos artigos que selecionamos em nosso *corpus* de análise.

2.2 A reação discursiva que aplaude as DCNs

Passemos, então, a descrever e analisar o artigo de Ferreira (2006) e, na sequência, o Pronunciamento Conjunto da ANPEd *et al.* (2006). Para efeito de observação da contraposição – em relação ao posicionamento observado no primeiro subitem deste capítulo, nos artigos de Libâneo (2006) e Franco *et al.* (2007) – chamei-os de “a reação discursiva que aplaude às DCNs”. Esse aplauso, uma circunstância pública de manifestação da aprovação das DCNs, irá se dar em diferentes cenas de enunciação e que corresponderão às diferentes situações em que se estabelecem as respectivas ações languageiras. Se em um artigo científico, temos a ação languageira própria da representação social em jogo nesse tipo de superfície discursiva e que já procurei designar no primeiro capítulo, quando falei da legitimação que os próprios periódicos dão aos artigos científicos ali publicados, o mesmo também acontecerá com o pronunciamento, mas o fato de esse não ser um artigo, não pertencer a esse gênero, trará uma configuração bastante específica a essa ação languageira e que observaremos no devido tempo.

Por ora, vejamos como se dá o posicionamento de Ferreira (2006).

É bastante importante o que de antemão já se configura pelo exposto no resumo do artigo:

RESUMO: Este artigo analisa as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia **exaradas pelo Conselho Nacional de Educação**. Discute algumas questões de princípio e de concepção sobre as **políticas de**

formação de profissionais da educação nas diretrizes e a gestão da educação que se constitui o *gérmen* de sua formação. Toma-se como referência a tese de que a relevante e inquestionável importância da formação do profissional da educação se situa na responsabilidade e no compromisso da formação para a cidadania, **como reza a Constituição da República Federativa do Brasil e a Carta Magna da Educação Brasileira**. É este o compromisso da gestão da educação exercida pelo professor se fazendo em ação na sala de aula, por conter “*em gérmen*” o espírito e o conteúdo do projeto político e pedagógico que expressa os compromissos e o norte da escola por meio da gestão do ensino, da gestão da classe, da gestão das relações, da gestão do processo de aquisição do conhecimento, enfim, da gestão da formação para a cidadania. Tal concepção perpassa, de forma implícita e explícita, todo o texto das diretrizes. (FERREIRA, 2006, p. 1.341, grifos meus)

Os trechos grifados correspondem àqueles em que percebemos um certo tom que, como veremos, irá perpassar todo o artigo. Quando se reporta à Resolução, o enunciador o faz de um modo respeitoso, bem como quando também se trata de outros documentos oficiais citados nesse resumo. Ou seja, ao contrário do que vimos, nos artigos anteriormente analisados, aqui não ocorrerá as estratégias de refutação, como, por exemplo, a de desqualificação do discurso da Resolução ou de tais documentos. Ao contrário, temos a comprovação de sua importância, seja imediata, é o caso das DCNs, seja da ordem da revalidação dos ideais que tais documentos, de um modo geral, estabelecem em relação às regras dos ideais e que convivem nos discursos oficiais em relação a uma visão da educação do país, como a de um ideal a ser conquistado, no caso, em direção ao que ela procura chamar de “formação para a cidadania”.

Abaixo, seleciono, ainda, trechos do artigo em que Ferreira (2006) aprova o teor da Resolução, explicitando isso na cena discursiva que cria:

Em boa hora, portanto, é promulgada a referida resolução, que não só institui as diretrizes, mas exige reflexão rigorosa, oportuniza o debate e a tomada de decisões necessárias, pois se sabe que de uma boa e sólida formação de qualidade² dos profissionais da educação e de uma boa e sólida gestão da educação dependerão a vida futura de todos que pela escola passarem. Tal é a importância desta formação pela qual tanto se luta, historicamente, em todos os espaços possíveis (...)

O Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação exarou a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de educação superior no país, nos termos explicitados nos Pareceres n. 5/2005 e 3/2006”.

Essa resolução ratifica uma posição já fundamentada nos pareceres acima mencionados e reacende o desafio do debate e da compreensão sobre a formação dos profissionais da educação, visto que as Diretrizes para o Curso de Pedagogia se constituem numa política exarada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual dá o norte para a formação dos profissionais da educação responsáveis pela formação da cidadania (...)

Percebe-se, de forma explícita, a ampla possibilidade de formação e atuação do profissional da educação, assim como a necessidade de uma sólida formação em gestão da educação, compromissada com os princípios constitucionais, sem o que não teria razão de ser. **Não se trata de uma formação restrita, tampouco reduz a sua atuação**. Bem ao contrário, trata-se, como reza o parecer supracitado, de “observar com especial atenção aos princípios constitucionais e legais: a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática” (Parecer CNE/CP n. 5/2005, p. 6). (...)

A resolução destaca a especificidade da formação inicial para o exercício da docência, mas estende à área de serviços e apoio escolar, bem como às áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Neste sentido, **a resolução não fecha possibilidades, bem ao contrário, constitui-se em campo de possibilidades, como a de que a formação pedagógica de todas as demais licenciaturas podem e devem seguir esta normatização nos termos exarados**. Esta possibilidade não é uma interpretação subjetiva. Encontra-se expressa nos termos “(...) bem como a outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

Entende-se e louva-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, constituam-se a fonte na qual devem “beber” todas as demais formações pedagógicas, pois a pedagogia, entendida como “projeto de inteligência da ação educativa”, tal qual define a Enciclopédia *Universalis* (Hamelini, 1989, p. 101), significa o uso desta capacidade humana – a inteligência – para a tomada de decisões quanto às prioridades – princípios – da formação humana a ser desenvolvida na ação educativa, princípios estes exarados na Constituição Brasileira e na Carta Magna da Educação Brasileira. (...)

A participação do pedagogo, **conforme a Resolução CNE/CP n. 1/2006 põe em relevo, configura a formação do pedagogo como um gestor, superando, assim, as compreensões restritas e unilaterais**. (FERREIRA, 2006, p. 1.343-1.347, *passim*, grifos meus)

Aqui, será produtora efetuar um recorte de análise da cena enunciativa, naquilo que ela contém em duas direções que são distintas, mas também complementares. Em todos os trechos que grifei notamos, tecendo cada contexto do raciocínio que está se procurando seguir, uma posição de concordância não só com a Resolução, propriamente, mas com ideais políticos que se apresentam, para a autora, desde a Constituição Brasileira, nos pareceres que antecederam a própria resolução que institui as DCNs, também na Carta

Magna da Educação Brasileira, ou seja, em documentos oficiais que estabelecem esses ideais para as políticas de formação de educadores.

Podemos observar nesses trechos selecionados, uma preocupação de Ferreira (2006) em corroborar na própria cena enunciativa discursos outros que, por sua vez, podem ser considerados em seu funcionamento, em seu efeito de sentido, muito próximo do que se espera daquilo que a Análise do Discurso irá chamar de *discursos constituintes*. Maingueneau lembra-nos, sucintamente, em um importante artigo, a definição de discurso constituinte:

(...) Os discursos constituintes possuem um estatuto singular: zonas de fala entre outras e falas que têm a pretensão de pairar sobre as demais; discursos limite que, assentados em um limite e tratando do limite, devem gerir textualmente os paradoxos que seu estatuto implica. Eles são simultaneamente *auto* e *heteroconstituintes*: só um discurso que se constitui legitimando rigorosamente sua própria *constituição* pode exercer um papel constituinte em relação a outros discursos. Pode-se apreender a *constituição* dos discursos “constituintes” segundo duas dimensões indissociáveis:

- a *constituição* como ação de estabelecer legalmente, como processo pelo qual o discurso instaura sua legitimidade construindo sua própria emergência no interdiscurso;
- os modos de organização, de coesão discursiva, a *constituição* no sentido de um agenciamento de elementos que formam uma totalidade textual.

Com efeito, o que interessa à análise do discurso é a fusão dessas duas dimensões: o processo de legitimação de sua própria enunciação coincide com a elaboração de um texto. (MAINGUENEAU, 2010, p. 158-159)

Já apreendemos que a Resolução é um discurso que possui, por sua vez, sua própria estratégia discursiva, como, por exemplo, por aqueles elementos que consideramos como parte de seu suporte de escritura, ou seja, de uma operação linguageira que já evidencia as razões e as condições de sua comunicação, que dissemos tratar-se de uma operação que se inscreve, de antemão, no plano de uma coerção, posto que resolve quais são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. É, nesse sentido, o seu discurso, muito próximo dessa noção de discurso constituinte: ele se estabelece legalmente, constitui-se nessa emergência no interdiscurso (como no caso da apropriação que o artigo de Ferreira (2006) faz da Resolução, validando-lhe o discurso), é organizado de modo a obter uma coesão discursiva que agêncie seus elementos, formando a totalidade textual de que se constitui.

O artigo que ora analisamos tem no seu próprio discurso a recorrência a essa autoridade do discurso constituinte representado, isso se dá no modo como é articulada sua citação, pela intertextualidade provocada. E, desse modo, constituiu-se também sua própria cenografia. Devemos nos reportar ao fato de que, aqui, ocorre o que comumente se compreende quando falamos em cenografia na Análise do Discurso, ou seja, na sua particularidade própria em um discurso, como nos dizem Charaudeau; Maingueneau (2006):

Um discurso impõe sua cenografia de imediato: mas, por outro lado, a enunciação, em seu desenvolvimento, esforça-se para justificar seu próprio dispositivo de fala. Tem-se, portanto, um processo *em espiral*: na sua emergência, a fala implica uma certa cena de enunciação, que, de fato, se valida progressivamente por meio da própria enunciação. A cenografia é, assim, *ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra*; ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual vem a fala é, precisamente, *a* cenografia necessária para contar uma história, denunciar uma injustiça, apresentar sua candidatura em uma eleição etc. (p. 96)

Nesse sentido, podemos dizer que essa cenografia, na cena enunciativa no artigo de Ferreira (2006) é construída, é também ela *a* cenografia necessária, para aquilo que o título do artigo anuncia seja declarado, pois isso é de fato importante para a enunciação defender: que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia são uma defesa da gestão da educação como *gérmen* da formação ou, posto de outro modo, a gestão como *gérmen* da formação é o que as DCNs vêm assegurar, o que é confirmado na passagem: “conforme a Resolução CNE/CP n. 1/2006 põe em relevo, configura a formação do pedagogo como um gestor, superando, assim, as compreensões restritas e unilaterais.” (p. 1.347)

Por exemplo, enquanto os autores que analisamos anteriormente, veem na Resolução problemas relativos ao modo como esse dispositivo de lei se relaciona com outros dispositivos de leis anteriores e a própria LDB, Ferreira (2006) compreende que tal Resolução está perfeitamente em consonância, sobretudo com essa última:

A resolução acima examinada vem dar cumprimento ao **estabelecido na Lei n. 9.294/96, em seu artigo 14**, quando estabelece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II –

participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A resolução vem ainda dar **cumprimento ao que a mesma lei prescreve no artigo 15**: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Ambos os artigos estabelecem a necessidade de desenvolvimento, organização e exercício da gestão democrática da educação, princípio constitucional que é **validado no artigo 3º da nossa Carta Magna da Educação Brasileira** quando se refere aos princípios que deverão embasar o ensino e a construção da autonomia da escola. Trata-se, portanto, de uma afirmação não causal, mas que representa uma diretiva de organização, que é expressão de uma escolha precisa, de uma decisão que constitui um dos princípios fundamentais do ordenamento educacional. Vai muito além das limitadas e mais modestas exigências de ordem técnica, incidindo profundamente sobre toda a estrutura do Estado e das instituições, modificando-as e contribuindo, sempre que provoque uma divisão de soberania em sentido horizontal, para **garantir sobretudo as exigências de caráter democrático desse ordenamento**. (p. 1351)

O fato do enunciado remeter ao campo semântico da política, será agora o que se pode dizer da cena de enunciação a que estávamos nos referindo. Tal cena se desdobrou: primeiro reportou-nos a outros textos (as Leis) na emergência de um discurso constituinte e, agora, também se reporta mais explicitamente como um discurso político. Nesse sentido, é importante que consideremos o fato de que o discurso político tem muito em comum com o discurso constituinte, uma vez que ambos, discurso político e discurso constituinte, guardam semelhanças “bastante evidentes” (Maingueneau, 2010, p. 162), uma vez que “o campo político compartilha numerosas propriedades com os campos dos discursos constituintes” (p. 162), dentre elas o autor que estou a citar vê, por exemplo, a “competição acirrada entre posicionamentos em um espaço simbólico para deter o monopólio da autoridade enunciativa” (p. 162).

Portanto, esse é um importante fator em uma série de fatores e que participam do conjunto dessas mesmas propriedades compartilhadas. Uma delas, por exemplo, baseia-se no fato de que embora o discurso constituinte tenha a característica de ser um discurso que “pretende ter um alcance global” (p. 162), ou seja, “pretende dizer respeito ao conjunto da coletividade” (p. 162), no entanto, “trata-se de um discurso elaborado em comunidades restritas”. (Maingueneau, 2010 p. 162) Assim sendo, uma das possíveis apreensões de sentido que podemos fazer da cena enunciativa do artigo ora analisado, é também a que nos permite compreender o engajamento político desse tipo de discurso. Daí ser necessário

que compreendamos que de fato, então, quando ele se dá é tão somente porque: “a política, tanto quanto a literatura, a ciência, a filosofia ou a religião, pretende se dirigir a toda e qualquer pessoa, mesmo que, de fato, elas só mobilizem efetivamente conjuntos restritos de indivíduos.” (Maingueneau, 2010, p. 162).

Por conta dessa condição específica e que acabamos de reconhecer é que faz sentido que tal cena enunciativa possa, por exemplo, utilizar-se de metáforas como a do *gérmen*. Essa figura do discurso deve aqui ser compreendida, nesse contexto, como de pertencimento a uma “força persuasiva” que é o que ocorre quando dela fazem uso os discursos políticos. (Charadeau; Maingueneau, 2006, p. 330) Ambos autores também nos dizem que “Ela [a metáfora] ‘adormece a vigilância do espírito’ (Reboul, 1989:20), transferindo analogicamente um valor decisivo ligado ao termo metafórico para a proposição que se quer que seja aceita” (p. 330)

Notemos como de fato a superfície discursiva pode nos levar a apreender sentidos ligados a essa característica e que notamos nos dois parágrafos finais do artigo de Ferreira (2006). Veremos dentre eles a derradeira repetição da figura discursiva da metáfora (o *gérmen*, em itálico); ou a descrição dos chamados valores que classificariamos abstratos (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1970:1005 apud Charadeau; Maingueneau, 2006, p. 492), como quando nessa passagem, ou seja, nos dois parágrafos finais do artigo:

Portanto, pensar e definir gestão democrática da educação para uma formação humana, como *gérmen*, como concepção, significa contemplar a formação do profissional da educação de conteúdos e práticas baseados na solidariedade, e nos valores humanos que compõem o construto ético da vida humana em sociedade. E, como estratégia, o único caminho é o *diálogo*, entendido como “reconhecimento da infinita diversidade do real [que] se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento do pensamento algo da inesgotável experiência da consciência dos *outros*” (Ferreira, 2000a). A imprescindibilidade da gestão democrática da educação na formação do pedagogo, do profissional da educação é incontestável e necessária, pois nela está contida a possibilidade de formação de cidadãos justos, porque conscientes, participativos, responsáveis e solidários. (FERREIRA, 2006, p. 1.355)

Não podemos ignorar que embora defendam as DCNs, tanto o artigo de Ferreira (2006) quanto o Pronunciamento das Entidades, irão manter duas características distintas, o artigo é o único, de todo o nosso *corpus*, que o faz abertamente e enquanto artigo acadêmico, com uma autoria, ao menos naquilo que caracteriza a autoria do ponto de vista da Análise do Discurso, mesmo que seja ainda em uma primeira acepção, ou seja, que é a do “garante”, portanto, como a “instância que assume a autoria de um texto.”

(MAINGUENEAU, 2010, p. 141) Embora possamos, nesse sentido, ainda operar com a categoria de enunciador, da linguística, e, portanto, esse “garante” irá, necessariamente, operar na fronteira e, então, ele “não é o enunciador do texto nem um indivíduo de carne e osso, mas uma instância híbrida que frustra essa distinção.” (MAINGUENEAU, 2010, p. 141)

Aliás, como não observar o mesmo no que estamos chamando aqui de Pronunciamento das Entidades? Falamos que nesse caso se instaura a questão de gênero discursivo. Um pronunciamento não é um artigo científico, mesmo que pronunciado por entidades cujos membros são acadêmicos. Terão por princípio a natureza de autoria segundo o valor de uma instância híbrida e isso desde muito antes, desde o processo de que participaram, do qual falamos no Capítulo 1, sugerindo como o contexto histórico da promulgação da Resolução.

Portanto, no pronunciamento assinado por ANPEd *et al.* (2006), teremos de saída uma superfície discursiva em que, por exemplo, não temos um Resumo abrindo o processo de enunciação, mas tão somente um texto de abertura que corresponde à assinatura, ou seja, a enumeração das entidades que participam desse pronunciamento conjunto:

Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) – em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. (ANPEd *et al.*, 2006, p. 1.361)

O pronunciamento, então, se inicia, e ele, na verdade, diz respeito à homologação das DCNs, que, nos dizem, são expressas nos dois últimos pareceres do Conselho Nacional de Educação (Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006). De imediato, as entidades irão dizer que tal homologação das DCNs “representa um avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação” (ANPEd *et al.*, 2006, p. 1.361) e que elas entendem que assim se dá, na medida em que as DCNs:

a) Definem de maneira inequívoca que o curso de Pedagogia, enquanto uma licenciatura, constitui-se no **locus** privilegiado, **ainda que não exclusivo**, para a formação de professores para exercer funções de

magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

b) Definem que essa formação para o exercício do magistério deve articular-se à formação para a produção do conhecimento em educação e para a **gestão educacional**, na perspectiva da gestão democrática. Rompe-se, dessa forma, com aqueles modelos fragmentados e aligeirados de formação dos profissionais da educação, fragilizados em torno de habilitações específicas e que dicotomizam a formação do bacharel e do licenciado.

c) Reconhecem e consolidam a **produção teórica** dos últimos vinte anos no campo da formação de professores, que afirmam a urgência e apontam caminhos para o desenvolvimento de processos formativos que assegurem uma sólida formação teórica, interdisciplinar e que se sustente no trabalho coletivo.

d) Consolidam a **experiência histórica** construída, principalmente ao longo **dos últimos vinte anos**, nos Cursos de Pedagogia das Instituições Públicas de Ensino Superior, que em sua maioria desenvolvem **processos formativos** que articulam, **na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, a compreensão da educação e da escola em sua multidimensionalidade, na medida em que envolvem o estudo da escola e dos sistemas de ensino, sua organização, estrutura e funcionamento e a formação básica inicial para a pesquisa em educação. (ANPEd *et al.*, 2006, p. 1.361-1.362, grifos meus)

Há nesse Pronunciamento alguns elementos que apontam para um discurso político, por exemplo, o fato de que ao ressaltar o privilégio do *lócus* referido, o elemento de que esse não é “exclusivo”. Portanto, é como se dissessem: sabemos que esse é um ponto polêmico, daí nossa consideração em louvar que o curso de pedagogia nas DCNs seja esse *lócus* privilegiado para a formação de professores para as séries iniciais, embora saibamos que no texto da Resolução esse *lócus* não é exclusivo dos cursos de Pedagogia. Isso porque havia uma particularidade do debate na ocasião e que configurava que a formação de professores, na época da homologação, ainda pudesse se dar em Cursos Normais Superiores.

Além disso, nesse enunciado inicial, temos ressaltada também a questão da “gestão educacional”, portanto, uma questão em comum com a visão também expressa por Ferreira (2006), como já vimos. As DCNs articularia o conhecimento produzido no curso de pedagogia em direção à educação, propriamente (formaria professores), e para a gestão educacional. Aqui o documento faz uma crítica ao modo como os cursos eram organizados, tal crítica é muito próxima da desqualificação, embora não possamos dizer que tal desqualificação ocorra discursivamente como no caso da estratégia de refutação uma vez que não se desqualifica um discurso mas a estrutura dos cursos no passado, propriamente: “Rompe-se, dessa forma, com aqueles modelos fragmentados e aligeirados

de formação dos profissionais da educação, fragilizados em torno de habilitações específicas e que dicotomizam a formação do bacharel e do licenciado.” (p. 1.362)

O Pronunciamento também faz alusão a uma “produção teórica”. É notório que não cabe a um pronunciamento fazer o levantamento da tal “produção teórica”, e que as entidades dizem aqui, já vinha acontecendo nos últimos vinte anos e que apontaram para os caminhos que teriam sido trilhados na proposta das DCNs. Porém, o fato de não fazê-lo, ou não exemplificarem por meio de alguns nomes, por exemplo, empobrece a própria informação devido ao aspecto de generalização no qual ela passa a ser desenvolvida, ainda mais se sabemos que a promulgação da Resolução que instituiu as DCNs teve também seus detratores, sobretudo do ponto de vista teórico.

Por fim, as entidades sugerem que as DCNs foram a consolidação de uma “experiência histórica” também construída nos últimos vinte anos e que incidiria sobre uma certa compreensão do que vem a ser a formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que ocorreu nas Instituições Públicas de Ensino Superior, sugerindo, por fim, que tal compreensão avançaria também para a “multidimensionalidade”, o que novamente sugere a formação abarcando aspectos da gestão educacional.

Se os artigos que analisamos no subitem anterior falavam que a Resolução era prejudicial ao ensino como tarefa social, as Entidades, pelo contrário, dirão que as DCNs trazem também “outras importantes contribuições para a melhoria da educação brasileira” e isso se deu, segundo esse documento, principalmente porque as DCNs promovem uma certa “articulação” entre o que o curso de Pedagogia deve propiciar e o que a própria LDB estabelece. Aqui percebemos os ecos do que Ferreira (2006) também sugeriu, na relação entre as DCNs e a LDB. Para as entidades tal articulação se evidencia nos seguintes aspectos:

a) **Vincula a formação para a gestão educacional à perspectiva da gestão democrática da educação**, como estabelece o princípio expresso no inciso viii do artigo 3º dessa Lei [a LDB].

b) **Exige que a formação a ser desenvolvida no Curso de Pedagogia assegure a preparação do professor para o desempenho das atribuições definidas nos artigos 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, as quais envolvem o desenvolvimento de aptidões que possibilitem aos docentes desempenhar, de maneira sólida e consistente, as funções concernentes à aprendizagem e recuperação dos alunos, às tarefas relativas à elaboração da proposta pedagógica da escola, à participação no planejamento, à avaliação e ao

desenvolvimento profissional, à articulação da escola com as famílias e a comunidade e à participação nos conselhos escolares.

c) Nos termos do artigo 64 da LDB, reafirma que a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental ocorrerá no Curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que mantém, **ainda que de forma inadequada**, a possibilidade dessa formação se desenvolver no Curso Normal Superior. (ANPEd *et al.*, 2006, p. 1.362-1.363)

Como já disse, o primeiro aspecto ressalta o conteúdo presente no discurso de Ferreira (2006), portanto, na questão política que envolve o aspecto da gestão democrática. E, mais uma vez, também ressaltam que as DCNs viriam consolidar aspectos da lei que lhe é anterior, a LDB. Por fim, nos dizem, mais uma vez, sua absoluta concordância com o fato consumado da formação de professores para as séries iniciais se dar no Curso de Pedagogia, embora façam a ressalva de que foi inadequado a Resolução manter a possibilidade dessa formação se desenvolver no Curso Normal Superior. Parece ser esse o único senão das Entidades em relação às DCNs.

O aplauso às DCNs por parte das entidades, no entanto, não se limita a confirmar a concordância com tais Diretrizes como um todo, ele também se apresenta propositivo. Por um lado consideraram importante reiterar a importância de que se observe o tempo de duração do curso e que as próprias DCNs estabelecem: “a) Duração mínima de quatro anos para os Cursos de Pedagogia, observada a carga horária mínima de 3.200 horas definida nas Diretrizes em análise.” (ANPEd *et al.*, 2006, p. 1.363)

Também desejam, acompanhar a implementação das Diretrizes no Curso e para isso sugerem:

b) Constituição de um Comitê Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, composto pelas entidades signatárias e representantes do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, no intuito de acompanhar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e propor políticas no campo da formação dos profissionais da educação.

c) Realização de um Seminário Nacional sobre a Formação de Profissionais da Educação nos Cursos de Pedagogia e Normal Superior, convocado pelo Ministério da Educação e sob a organização e coordenação das entidades aqui signatárias. (ANPEd *et al.*, 2006, p. 1.363)

Tal documento foi assinado em 1º de dezembro do mesmo ano em que a Resolução foi promulgada (2006) e, se pudermos considerar uma busca atual pela Internet por um

Seminário assim batizado, concluiríamos que ele ainda não foi realizado, quatro anos após essa sugestão ter sido lançada pelas entidades por meio desse Pronunciamento.

Como foi possível verificar, esse Pronunciamento veio a público, embora pertencendo a um gênero de discurso distinto do total dos artigos, com o mesmo *status* que coube àqueles, ou seja, ele também foi publicado no periódico *Educ. Soc.*, portanto, um periódico que é uma publicação do CEDES, da Unicamp, que é uma das entidades que assinam, inclusive, esse Pronunciamento. É interessante notar que isso legitima o caráter democrático de todas as manifestações. Assim como a crítica às DCNs, o aplauso às mesmas DCNs também teve o seu lugar nos locais de emprego, como chamamos os periódicos que acolheram todas essas manifestações.

O que pode ser produtivo notar, no conjunto das manifestações dos três artigos até agora analisados e mais esse pronunciamento, é que, ao menos do ponto de vista estrito em que quisemos considerá-los, ou seja, como dois deles, verdadeiramente, refutando as DCNs e dois outros aplaudindo-as, o que assistimos foi a particularidade de uma polêmica instaurada. No entanto, parece-nos evidente que teríamos aqui não os extremos que caracterizariam uma polêmica como no caso da disputa ou das discussões. As DCNs instauraram na comunidade acadêmica muito mais aquilo que se encontra entre esses dois extremos, portanto, verificamos até aqui uma controvérsia. Uma citação final poderá ajudar-nos a compreender essa nuance e que ocorre em uma categoria de manejo delicado, a da polêmica, daí a importância do que nos dizem Charadeau; Maingueneau (2006):

Como substantivo, uma **polêmica** é uma sucessão mais ou menos longa de textos que se opõem sobre uma “questão”, um tema de debate ou uma rede de questões conexas. Dascal (1998) propõe a distinção entre **disputa** (os “diálogos de surdos”, em que “não se tenta ou não é possível nenhum esforço sério que leve o adversário a mudar de posição”), as **discussões** (em que “os adversários compartilham hipóteses, métodos e metas que permitem solucionar a oposição”); entre esses dois extremos as **controvérsias**, que são “longas, declaradas, não-conclusivas e ‘recicláveis’ no curso da história”, sem serem, no entanto, irracionais ou emotivas como no caso das disputas. A controvérsia se desenvolve, na verdade, tendo por base divergências fundamentais entre posicionamentos (Windisch, 1987), que produz o sentimento de um “debate imóvel” (Doury, 1997). Entretanto, só pode haver controvérsia se os adversários compartilham certo número de pressupostos. O caráter “reciclável” das polêmicas faz com que se constitua uma *memória polêmica* (Maingueneau, 1987:92) das lutas anteriores, (...). Uma maneira de explicar essas controvérsias sem solução é postular uma “interincompreensão” constitutiva, cada um dos posicionamentos se definindo por uma relação regrada com outros, cuja identidade é

tacitamente conservada (Maingueneau, 1984) o que ilustraria o primado do interdiscurso. (p.379-380)

Vejamos, então, como toda essa controvérsia em torno das DCNs e que motivou que a comunidade acadêmica reagisse discursivamente, continuou em outros posicionamentos, eles também em seus efeitos de sentido na teia interdiscursiva que estamos analisando nesse trabalho.

3 A reação discursiva que quer compreender as DCNs e a que é propositiva em relação às DCNs e que está para além das DCNs

3.1 A reação discursiva que quer compreender as DCNs

Quando proponho aqui analisar os artigos de Scheibe (2007) e Aguiar *et al.*(2006) referindo-me a eles como uma reação discursiva da comunidade acadêmica que quer

compreender as DCNs, penso que isso é possível considerando que, inclusive, já trouxemos para esse trabalho a contribuição desses autores, por meio desses mesmos artigos, quando pretendíamos informar acerca do contexto histórico em que as DCNs se configuraram. Como notamos, Scheibe (2007), a partir do título de seu artigo, já acena para o aspecto histórico de sua abordagem quando nos diz que tais DCNs tiveram uma “trajetória longa e inconclusa.” É interessante, contudo, o modo como a autora introduz seu artigo, antes, portanto, de começar a percorrer aquela longa trajetória e da qual já demos notícia no capítulo 1 desse trabalho. Ela introduz apresentando o que resultou dessa longa trajetória:

As diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, definidas recentemente pela Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação – CNE – trouxe à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura.

O Curso de Pedagogia destina-se, na sua atual formulação legal, à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, também ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

Na transição para o novo modelo dos cursos, as instituições de ensino deverão extinguir as habilitações até então em vigor a partir do período letivo seguinte àquele em que for publicada a resolução. O projeto pedagógico deve ser protocolado nos sistemas de ensino dentro de um ano e alcançar todos os alunos que iniciarem o curso no próximo período letivo. Em vez das 2.800 horas anteriormente instituídas como mínimo para efetivação do curso, são determinadas agora 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Outros itens da regulamentação determinam que pelo menos 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; as outras 300 horas estarão destinadas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e 100 horas, no mínimo, dedicadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. (SCHEIBE, 2007, p. 44)

Uma particularidade dessa introdução, e que é importante que analisemos em cotejo com os demais artigos que analisamos até agora, é que a descrição, ainda que sucinta, do que resultou a promulgação da Resolução que institui as DCNs configura-se no que

podemos chamar de uma coerência semântica. A descrição limita-se a descrever algumas das principais alterações ocorridas no curso em função do que institui de fato as diretrizes: não vemos nenhum traço semântico que pudesse apontar para uma heterogeneidade semântica, com exceção talvez da informação inicial de que a instituição das DCNs “trouxe à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura.” (SCHEIBE, 2007, p. 44) Mesmo aqui, trata-se isso de um fato, que resulta na leitura necessária do interdiscurso, afinal, temos visto, outros artigos participam desse debate.

No entanto, ao contrário do que vimos nos discursos analisados em 2.1, não temos em curso a estratégia discursiva de posicionar-se em relação ao discurso da Resolução para refutá-lo a princípio. Portanto, aqui tão somente descreve-se os fatos que são assim enunciados para que se possa, então, desenvolver o percurso histórico que nos ajudaria a compreender porque, enfim, as coisas se deram da maneira como nesse primeiro momento se descreve, ou seja, como tudo resultou assim mesmo.

Nesse sentido, é preciso notar uma modalização que ocorre nesse discurso, como quando ao tratar de uma minuta das DCNs divulgada em 2005, Scheibe (2007), após descrever os percalços que levaram a que esse primeiro documento fosse rejeitado, considera:

O processo de mobilização nacional, desencadeado em prol de diretrizes que contemplassem as propostas construídas historicamente pelo movimento dos educadores, **surtiu algum efeito**. A partir dele, uma comissão do CNE elaborou novo parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005, com a presença de representantes da Anfope, Cedes e Forumdir. Após a reunião, em e-mail encaminhado à lista de discussão da Anfope, a professora Iria Brzezinski, que representou o Cedes na ocasião, parafraseando Anísio Teixeira, ponderou significativamente: “Vitória? Porém meia vitória”.

O parecer foi estruturado em três partes: relatório, voto da comissão e decisão do Conselho Pleno. O relatório se compõe de uma introdução na qual explicita a trajetória da construção das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia e faz um breve histórico do curso desde a sua criação em 1939. Em seguida, contempla a finalidade, princípios, objetivos, perfil do licenciado, organização do curso, duração dos estudos e implantação das diretrizes. Diferentemente do que fora apontado na minuta de resolução de março de 2005, esse parecer

ampliou a formação do pedagogo no sentido de contemplar “integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (Brasil, 2005, p. 6). As funções estabelecidas para os formados em Pedagogia aproximam-se daquelas reivindicadas pelo movimento dos educadores, pois sinalizam para um avanço no que se refere à superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado. **Ao menos em tese, indica que a formação no Curso de Pedagogia é mais abrangente que aquela oferecida no Curso Normal Superior.** (SCHEIBE, 2007, p. 55-56, grifo meu)

Podemos entender que nas passagens grifadas temos sinais dessa atitude do enunciador em relação ao seu próprio enunciado, que é o que caracteriza a modalização (CHARADEAU; MAINGUENEAU, 2006), nesse caso, tal modalização pode ser considerada como parte da cena de enunciação que aqui foi configurada: ao descrever o episódio de que trata, o enunciador também participa, de algum modo, das expectativas dos actantes daquele episódio, daí dizer “surtiu algum efeito” ou ainda, na expressão “ao menos em tese”. Ambas circunstâncias modalizam o discurso empregado como cúmplice dos acontecimentos que descreve. Eu diria que, nesse sentido, sim temos uma reação discursiva, comprovada por esses marcadores de modalização, como aquela que estamos aqui chamando de reação discursiva que quer compreender as DCNs.

Contudo, isso não significa que não se tenha críticas a serem feitas, ou senões, mais apropriadamente. No entanto, esses senões só irão surgir após toda a descrição da trajetória “longa e inconclusa”. Será, portanto, nas Considerações Finais, que Scheibe (2007) os irá apontar, e, no entanto, eles aparecem após uma compreensão dessas DCNs como “uma solução, mesmo que provisória, para uma controvérsia que se estende há pelo menos 25 anos.” (SCHEIBE, 2007, p. 60)

Quais seriam esses senões? A autora vê as DCNs, sim, como o resultado de negociações e, ainda, nos diz:

A prática da docência como base, segundo Kuenzer e Rodrigues (2006), corre o risco de ser “uma expressão da epistemologia da prática”. Decorre daí o grande desafio que precisa ser enfrentado para que esta prática venha a se constituir, nos projetos pedagógicos de curso, no **princípio educativo gramsciano: o desafio é estabelecer uma**

formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista.

Muitas questões, evidentemente, permanecem. A resolução deixa interrogações que **precisam ser discutidas pela comunidade educacional**. Qual é efetivamente o grau de autonomia e flexibilização que os projetos político-pedagógicos têm em relação à constituição dos cursos? Que critérios serão necessários que para assegurar a certificação dos trabalhos possíveis de serem realizados pelo licenciado em Pedagogia? Quanto ao estágio supervisionado (mínimo de 300 horas), haverá determinações mais específicas, que depois serão cobradas pelos indicadores de avaliação dos cursos? Sem falar no desafio contido também na definição dos componentes de conteúdos necessários para abranger a formação proposta. (SCHEIBE, 2007, p. 60-61, grifo meu)

Como é possível perceber, quando o discurso não é tão somente reativo, ele aponta para a necessidade de se estabelecer relação a partir da proposição, ou seja, aquilo que se compreendeu constituir-se nas DCNs por construção histórica e, também, com o que se acredita em termos de ideal. Nesse sentido, penso que a citação do princípio educativo gramsciano não foi tão somente um recurso retórico.

Podemos também interpretar o que chamei aqui de modalização no que ocorre no artigo de Aguiar *et al.* (2006). A começar pela cena enunciativa que visualizamos nos subitens do artigo. Após também descrever os “embates das últimas décadas”, os autores irão descrever os seguintes subitens: **“O movimento pela construção das diretrizes da formação”** (grifo meu); **“Novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia e as proposições das entidades do campo educacional”** (grifo meu) e, por fim, **“Novos e maiores desafios para o campo da formação”**. Percebe-se que estamos mesmo falando de uma reação discursiva, em ambos os artigos aqui analisados, muito semelhante em seus propósitos, uma vez que como no artigo que analisamos inicialmente, nesse aqui, que foi publicado anteriormente àquele, ocorre a mesma preocupação em compreender a trajetória das diretrizes e o respeito pelo desenvolvimento histórico dessa trajetória é revelado pelos subtítulos grifados acima. Somente, então, é que os autores irão falar acerca de quais são esses novos e maiores desafios para o campo da formação, como veremos.

Um aspecto bastante contundente desse desejo de compreensão se efetiva, a meu ver, porque o artigo está inserido no contexto maior do debate em torno das DCNs. Tanto

nesse artigo, quanto no que analisamos anteriormente, verifica-se a ocorrência efetiva do que a Análise do Discurso irá chamar de heterogeneidade constitutiva, ou seja:

quando o discurso é dominado pelo interdiscurso: o discurso não é somente um espaço no qual viria introduzir-se, do exterior, o discurso do outro; ele se constitui através de um debate com a alteridade, independentemente de qualquer traço visível de citação, alusão, etc. (...) 'A definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro [...]. Disso decorre o caráter forçosamente dialógico de qualquer enunciado do discurso, a impossibilidade de dissociar a interação dos discursos e o funcionamento intradiscursivo' (1984:30-31). (CHARADEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 261-262)

Tal aspecto podemos notar nessa passagem que inicia um dos subitens do artigo, o que irá considerar a relação entre as novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia e as proposições das entidades do campo educacional:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n.05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n.01/2006, demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo.

Esse aprofundamento exige, no entanto, que se delineiem de forma mais clara e precisa os contornos e as perspectivas que essa formação poderá assumir em decorrência das diretrizes aprovadas.

As DCN-Pedagogia definem a sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. (...).

Abre-se, assim, amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Tal perspectiva é reforçada nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n.01/2006, que definem a finalidade do curso de pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso (...).

Delineia-se, pois, que a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Com essa explicitação, o legislador afasta a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental, aproximando e, dessa forma, das propostas de diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia

de 1999. Todavia, faz-se necessário demarcar a compreensão desses elementos constitutivos da formação do pedagogo.

A docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à idéia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares (...).

Tomados sob essa perspectiva o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas Educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem. (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 828-830, grifo meu)

Toda essa passagem, ao citar o documento (e que não reproduzimos aqui, optando pelos parênteses com reticências), enfim, toda essa intertextualidade aparente, se faz para que no próprio discurso dos autores possa também ser feita, nas entrelinhas, outra intertextualidade possível, que é a que podemos considerar como o intertexto da celeuma propriamente, uma vez que ele serve como resposta àqueles outros discursos e que não viram nas DCNs nenhuma contribuição mais positiva e por isso refutaram o seu discurso. Sobretudo o trecho que grifamos é uma resposta a essa refutação que já apontamos e analisamos naqueles artigos que se encontram em 2.1.

Isso porque ao analisar todo a conjuntura histórica em que se deu o caminho para se chegar às DCNs e que, particularmente em relação a esse artigo de Aguiar *et al.* (2006), já demonstramos suficientemente no nosso primeiro capítulo, aqui os autores pretendem compreender tal Resolução no que ela, por sua vez, aponta enquanto desafios, uma vez que não deixaram, também eles, de apontá-los:

Com a aprovação das Diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de pedagogia. O enfrentamento dessas questões não é tarefa para uma ou outra entidade, mas desafio para a área da educação, para a investigação e a pesquisa interdisciplinares, compartilhadas a muitas mãos. Outros desafios emergem de sua aprovação, entre eles o principal é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na

elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não escolar.

As perspectivas que se descortinam para a efetivação de uma política global de formação dos educadores, no país, são promissoras. As motivações para o debate e para a vivência de novas e criativas experiências curriculares nos cursos de pedagogia e licenciaturas são elevadas nos meios acadêmicos. As entidades representativas de importantes segmentos da área – a ANFOPE, o FORUMDIR, a ANPED e o CEDES –, as diretrizes da pedagogia e a política de formação dos profissionais da educação estarão presentes e, certamente, serão objeto de análise e de proposições nos encontros, seminários e congressos que serão realizados no horizonte próximo, com a disposição renovada de firmar, reafirmar e propor, coletivamente, princípios e encaminhamentos que orientarão suas ações concretas.

Tem sido esse o compromisso histórico que pauta a agenda dessas entidades, pois sabem que somente de forma coletiva, solidária e crítica será possível enfrentar aqueles desafios que ainda não estão ao nosso alcance e na esfera de nossa decisão. (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 836)

3.2 A reação discursiva que é propositiva em relação às DCNs e que está para além das DCNs

Chegamos, por fim, ao momento de conhecermos e analisarmos do ponto de vista discursivo o último artigo de nosso *corpus*, ou seja, o de Saviani (2007), que foi publicado no periódico *Cad. Pesqui.*. Como dissemos no primeiro capítulo, consta na *homepage* desse periódico, no *link* disponível para conhecermos o número de acessos aos artigos ali publicados, que esse artigo propriamente não aparece como resultado da busca. Não teria sido consultado suficientemente? Tomarei a liberdade de lamentar tal coincidência. E isso porque essa contribuição, desse discurso em particular, a meu ver, é bastante importante e inovadora no âmbito dos demais discursos da comunidade acadêmica em relação às DCNs, e que ocorreram no período imediatamente posterior à homologação da Resolução que as instituiu. Saviani (2007) irá também participar dessa polêmica, gerada pela homologação daquela e com um discurso que nos lembra o que nos dizem Charadeau; Maingueneau (2006), em relação ao conceito de enunciado foucaultiano:

O enunciado foucaultiano “não mais é considerado como a utilização de uma estrutura lingüística (frase ou proposição e mesmo sintagma), nem como a manifestação episódica de uma significação profunda; é qualificado em sua irrupção histórica” (ibid.:706). Essa concepção

pragmática de enunciado como acontecimento enunciativo tem como efeito situá-lo em uma rede complexa de relações que o vincula a outros enunciados (relações de *colateralidade*), leva-o a um domínio de objetos e a uma instância enunciativa (relações de *correlação*), posiciona-o em um exterior institucional (relações de *complementaridade*). O enunciado foucaultiano é assim descrito em sua trajetória no duplo plano de uma sincronia e uma diacronia. Em sincronia, no sentido de que a singularidade de sua enunciação é distinguida como uma *fissura* em um tecido discursivo situado e “que ele está ligado às situações que o provocam e às conseqüências que suscita”; em diacronia, no sentido de que é, como acontecimento único, “dado à repetição, à transformação, à reativação; [...] que está associado, ao mesmo tempo e segundo uma modalidade diferente, a enunciados que o precedem e o sucedem” (ibid.:707). (p. 61)

Assim sendo, o artigo de Saviani (2007) é também ele um discurso que se inscreve na pauta dos discursos reativos em relação às DCNs. Observamos também que ele irá tratar daquele outro enunciado, a própria Resolução, e acerca de seu impacto como documento oficial e que altera a organização dos cursos de pedagogia no Brasil. Assim sendo, ele não será um discurso que aplaude as DCNs, mas tampouco sua crítica será reativa a ponto de utilizar-se, como no caso daqueles outros discursos que analisamos em 2.1, daquela estratégia de refutação tão somente, e muito menos na configuração que ali verificamos: como a de uma refutação pela desqualificação do discurso da Resolução.

Poderíamos compreender, como parte da estratégia discursiva de Saviani, muito mais a reflexão em torno de elementos teóricos como, aliás, também observamos que ocorre em Libâneo (2006) e Franco *et al.*(2007), mas, ao contrário do que vimos nesses últimos, aqui tal estratégia não mais aciona o dispositivo de buscar provar a falsidade da proposição da Resolução, tão somente. Aqui a estratégia é bastante diferente, porque o autor tem outra postura na celeuma, ou seja, é outro o seu alvo. Assim, ele recorre à preocupação de também situar o contexto histórico da própria Pedagogia no subitem inicial a que chamou “Emergência histórico-teórica do conceito de Pedagogia”, que, por sua vez, irá resultar no subitem seguinte, intitulado “A relação teoria-prática como problema fundamental da Pedagogia”, que, por sua vez, resultará em tratar de “As duas grandes tendências Pedagógicas” e em falar de como isso repercute nas escolas, em “As escolas diante do dilema da Pedagogia”, sugerindo inclusive, ainda na sequência, uma alternativa “Para superar o [tal] Dilema”, mas, ainda, considerando a “Pedagogia: um campo polêmico” e também sugerindo saídas “Para superar a Polêmica”.

Só, então, é que Saviani entrará na questão de “O espaço da educação na Universidade Brasileira”, um subitem em que fará a descrição dos percalços históricos pelos quais passou a educação brasileira, desde o final do XIX até a década de 30, e, ainda, tratará acerca do próprio Curso de Pedagogia, da década de 30 em diante, passando pela Ditadura (aqui ele terá em comum alguns dos dados que também encontramos nos artigos de Scheibe (2007) e Aguiar *et al.* (2006), e que já citamos no Capítulo 1, sobretudo a passagem relativa à influência de um senhor chamado Valnir Chagas...). Somente após toda essa fundamentação teórica e histórica, é que o autor irá tratar do que ele chamou de “As Diretrizes Curriculares e seu Paradoxo”, para, então, finalizar com suas considerações finais e que intitulou “Para além das Diretrizes Curriculares”.

Não é o meu objetivo aqui, percorrer todo o artigo, então, optei por um recorte para, assim, trazer à cena dois momentos mais significativos, em termos discursivos, o da utilização da estratégia de reflexão acerca de elementos teóricos, por exemplo, e também o que estou chamando de a reação discursiva propositiva em relação às DCNs e que resultou, como veremos, em se posicionar para além das DCNs.

Antes, porém, é importante que ressaltemos que o artigo corresponde, de um modo bastante eficaz, a uma coerência pragmática discursiva como a que podemos medir, enquanto interpretantes, a partir da derivação de um macroato de linguagem e que são “as sequências de atos que formam um texto”. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 316) Nesse caso, a possibilidade de mediação dessa coerência discursiva se dá de maneira progressiva, ou seja, “de acordo com microatos explícitos ou implícitos” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 316). Aqui, na verdade, mais para microatos explícitos como quando observamos, por exemplo, que Saviani sempre trabalha com pares de relação que supõem um conflito de oposição, mas para os quais, ao mesmo tempo, ele sempre apresenta como que uma saída. Assim, temos:

Emergência histórico-teórica do conceito de Pedagogia	
A relação teoria-prática como problema fundamental da Pedagogia	

As duas grandes tendências Pedagógicas	
As escolas diante do dilema da Pedagogia	Para superar o Dilema
Pedagogia: um campo polêmico	Para superar a Polêmica
	O espaço da educação na Universidade Brasileira
As Diretrizes Curriculares e seu Paradoxo	Para além das Diretrizes Curriculares

É possível verificar, tão somente pelos títulos de seus subitem, que temos uma exceção no subitem que articula a questão do espaço da educação na Universidade Brasileira, o qual não corresponde a um par (daí seu isolamento à direita, no quadro acima, e sem marcação), isso porque ele esboça a trajetória desse espaço, no último século. Já todos os demais se constituem por pares, ora isolados, como os três primeiros (mas que tratam de questões duplas em seu próprio interior e no arranjo do tratamento da questão: emergência *histórico-teórica*, *teoria e prática*, *duas grandes tendências*). Esses, por sua vez, servem para a compreensão dos pares seguintes e que se relacionam entre si mais diretamente, uma vez que a cada problema apresentado há uma solução correspondente. São esses, portanto, os microatos explícitos que constituem esse macroato de linguagem eficaz na coerência de sua pragmática discursiva.

Vejamos agora, uma passagem de um desses microatos em que teremos uma descrição do autor de uma certa realidade e que acontece nas escolas e que ele traz à cena enunciativa. Trata-se de uma passagem em que ele esboça como o “dilema da pedagogia” acaba por se desdobrar na realidade escolar. Ela encontra-se no subitem “As escolas diante do dilema da Pedagogia” Precisamos considerar que esse subitem como microato ocorre após o anterior em que se tratava do que ele chamou “As duas grandes tendências pedagógicas”:

A oposição entre as duas tendências decorre das ênfases distintas com que cada uma delas lida com os vários elementos integrantes do processo pedagógico. A primeira tendência, a tradicional, pondo a ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto, o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de ensiná-los aos alunos mediante

procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, ponto a ênfase na prática, reforça o papel do aluno, entendido como aquele que só pode aprender na atividade prática. Tendo a iniciativa da ação, expressa seu interesse quanto àquilo que é valioso aprender e percorre, com o auxílio do professor, os passos de sua educação que configuram o método de aprendizagem pelo qual ele, aluno, constrói os próprios conhecimentos.

Assim esboçado o contraponto entre as duas tendências pedagógicas, vemos que a recorrente presença da oposição entre teoria e prática na educação se manifesta, aí, como contraposição entre professor e aluno. No dia-a-dia da sala de aula os alunos tendem a, constantemente, reivindicar a primazia da prática: “esse curso é muito teórico”, dizem eles; “precisaria ser mais prático”. O professor, por sua vez, tende a defender a importância da teoria, alegando que, se isso não é percebido no momento da aprendizagem, será constatado depois, na vida social, na atividade profissional: “não sejam imediatistas”, diz o professor aos seus alunos. “Mais tarde vocês verão como tudo isso que lhes estou ensinando é muito importante, indispensável mesmo, para a vida de vocês”.

Será assim mesmo? A julgar pelos repetidos apelos dos alunos para que os cursos sejam mais práticos, concluímos que eles não levam a sério, não acreditam na afirmação do professor. Na verdade, a prova do acerto ou desacerto da asserção do professor só pode ser feita a posteriori. Somente após a conclusão do curso, com sua inserção profissional, é que os alunos poderão constatar: “É verdade. Eu não percebia quando era aluno mas agora vejo que aquelas coisas que o professor ensinou são mesmo importantes para a minha prática.” Ou então: O professor me enganou. Aquelas coisas que ele ensinou não têm nenhuma relação com a prática que desenvolvo no exercício profissional.” Mas, como ex-aluno não volta à escola para mostrar as provas coletadas em sua experiência profissional, novas turmas de alunos chegam à escola e se repete indefinidamente a mesma oposição: os alunos reivindicando um curso mais prático e os professores insistindo na importância da teoria. E o problema não se resolve, configurando-se como um verdadeiro dilema, isto é, uma situação embaraçosa com suas saídas igualmente difíceis. [aqui o autor abre uma nota para explicar a etimologia da palavra dilema, termo derivado do grego, e o sentido generalizado que está empregando do termo]

Na raiz do dilema está o entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, **na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno.** No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que a teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico. Nesses termos, a saída do dilema por um ou por outro de seus pólos

constitutivos se revela igualmente difícil e, no limite, impossível. Eis porque as duas tendências pedagógicas vigentes na atualidade resultam igualmente incapazes de resolver o dilema pedagógico. (SAVIANI, 2007, p. 105-107, grifo meu)

Percebemos que Saviani (2007) procurou fazer exatamente o que ele anunciara ao final do subitem anterior, ou seja, uma espécie de análise de um dilema prático que se colocou diante dos professores ao penetrar na escola uma espécie de “aporia teórica” à qual nos conduziu, segundo ele, as duas grandes tendências pedagógicas que ele nos apresentara. Como vimos, tal dilema de fato acontece, e é bastante curioso que o discurso desse artigo nos convença disso pelos enunciados que constrói nesse microato, ele também constituído de pares: professor e aluno sendo o principal deles. O mérito desse discurso está em coordenar tais pares (em todos os desdobramentos que acontecem dos conjuntos de pares) comprovando por meio desses microatos, a que caminhos tais séries de pares podem levar, sobretudo quando não se encontra uma saída.

No microato a que pertence a citação acima, algo em direção a essa conclusão encontra-se no trecho que procurei grifar e que nos parece bastante importante porque ele materializa a preocupação central desse seu discurso, da formação educativa dos actantes nomeados, uma vez que, sim, “na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno”. (SAVIANI, 2007, p.107)

Preocupado com esse desdobramento final a que conduz os equívocos na área da Pedagogia é que ele poderá, ao final, também conduzir seu principal argumento crítico em relação às DCNs e que será principalmente o seguinte:

Vê-se, pelos termos em que se encontram vazados os textos do Parecer e da Resolução, que se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que têm prevalecido na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. O resultado nos coloca diante do seguinte paradoxo: **as novas diretrizes curriculares nacional do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório.** São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como

campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidência nos termos da Resolução citados. (SAVIANI, 2007, p.127, grifo meu)

Poderíamos, aqui, aproximar esse discurso dos discursos presentes naqueles mesmos artigos que citamos em 2.1 e que criticavam, também eles, as DCNs. No entanto, embora esse discurso se aproxime daqueles nesse ponto, por outro lado, se distancia dos mesmos na medida em que não pretende fazer uma proposição absolutamente oposta, mas tão somente alternativa e isso por um motivo muito simples, ele é também conciliatório e de uma maneira muito própria. Vejamos:

Feita essa constatação [a de que as DCNs foram conceituadas com ampla margem de fluidez em nome de se conceder às instituições flexibilidade e criatividade na organização dos currículos], não nos resta outro caminho senão, diante do fato consumado, procurar tirar proveito da fluidez, exercitando a flexibilidade e criatividade apregoadas. Assim procedendo, poderemos, para além das diretrizes aprovadas, concentrar as atividades do Curso de Pedagogia nos aspectos essenciais, acolhendo os alunos e os colocando num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual que os incite ao estudo aprofundado dos clássicos da pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior.

Penso que a organização do modelo tradicional deveria se colocar na perspectiva de uma saída para a crise do modelo tradicional de escola visando à construção de um novo modelo, adequado às novas condições próprias da sociedade atual (...). (SAVIANI, 2007, p. 128)

Após essa proposição, Saviani (2007) irá se reportar a Gramsci para lembrar a proposta do autor italiano em relação à sua lembrança dos estudos das línguas clássicas e de que será “necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa; esta substituição ocorrerá, mas não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes” (GRAMSCI, 1968, p. 134-136 apud

SAVIANI, 2007, p., 129), ou seja, a de um estudo que “educava, (sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo) com a mínima intervenção ‘educativa’ do professor: educava porque instruía.” (GRAMSCI, 1968, p. 134-136 apud SAVIANI, 2007, p., 129)

Será inspirado nessa passagem da obra de Gramsci, que Saviani (2007) irá, então, conduzir sua proposição, sugerindo à disciplina da História, um papel equivalente ao papel do estudo do grego e latim na velha escola. Para ele:

seria exatamente essa matéria [a História] que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. (SAVIANI, 2007, p.129-130)

Ele diz, inclusive, ter sugerido tal proposta, certa feita, ou seja, de que o eixo da organização curricular de um Curso de Pedagogia na USP de Ribeirão Preto (SP) fosse dado pela história da escola elementar. Segundo essa sua proposta todas as disciplinas do currículo do curso, ao invés de serem estáticas e esquemáticas tornar-se-iam, tomando o eixo da história da escola como condutor de suas articulações, “em algo vivo, em íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto de que se ocupam.” (SAVIANI, 2007, p. 130)

E, então, Saviani (2007) articula sua proposição ao próprio documento da Resolução:

Tomando a história como eixo da organização dos conteúdos curriculares e a escola como locus privilegiado para o conhecimento do modo pelo qual se realiza o trabalho educativo, será possível articular, num processo unificado a formação dos novos pedagogos em suas várias modalidades. Por esse caminho poder-se-á atingir, ao mesmo tempo e no mesmo processo, os cinco objetivos previstos na Resolução: a formação para o exercício da docência 1. na Educação Infantil, 2. nos anos iniciais do ensino fundamental, 3. nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, 4. em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e 5. em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. E não apenas isso. Também a formação para as atividades de gestão e, portanto, o preparo inicial dos especialistas referidos no artigo 64 da LDB poderá ser contemplado nesse mesmo projeto. (p. 131)

O detalhamento dessa proposta prossegue até o final do artigo, inclusive alertando para o fato de que os alunos, durante o curso, não precisarão estar em contato com as escolas uma vez que já vivenciaram o suficiente da escola antes de ingressar no curso superior (no mínimo 11 anos), eles já estão “mais do que familiarizados com ela.” (SAVIANI, 2007, p. 131) A proposta é mesmo a de que os alunos “mergulhem nos estudos dos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação” (SAVIANI, 2007, p. 132) Somente assim, segundo Saviani (2007), passa-se do nível da *doxa*, ou seja, um mero saber opinativo para o nível da *episteme*, aquele saber que é organizado com método e fundamentado teoricamente.

Tal projeto, para Saviani (2007), impediria o que tem acontecido com frequência, ou seja, que os alunos saiam do curso superior tendo cumprido a mera formalidade de frequentá-lo, portanto, como o que ele chamou de um “ato cartorial”. Ele termina apresentando dados que comprovam essa afirmação e reiterando a força da sua proposição:

Aliás, é exatamente isso [o tal “ato cartorial” em suas consequências] o que revelam os dados relativos à expressão escrita de concluintes de um Curso Normal Superior, como se evidencia no artigo de Alda Junqueira Marin e Luciana Maria Giovanni, “A expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores” (publicado nesta edição); os alunos estão saindo do ensino superior “em condição ou estado deplorável no que tange aos processos de comunicação e acesso ao universo simbólico da cultura ocidental.” Ou seja, não se atingiu o nível da “segunda natureza”, na expressão de Gramsci; não se atingiu a catarse, à qual me refiro no livro *Escola e democracia* (2006). Os alunos passam pelo ensino superior sem modificar sua “cultura” prévia, mantendo um tipo de pensamento ainda com fortes características pré-letradas. Por aí não é difícil antever que tipo de qualidade terá o trabalho pedagógico desses novos professores nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Inevitavelmente estarão contribuindo para ampliar e aprofundar a falência do sistema escolar, agravando um círculo vicioso que será preciso romper por algum ponto. Empenhemo-nos em rompê-lo pelo ponto representado pelo Curso de Pedagogia, organizando-o na forma proposta neste artigo. (SAVIANI, 2007, p. 132)

Para fortalecer a sua proposta o autor contava com uma pesquisa publicada na própria edição do periódico em que seu artigo também estava sendo publicado e esse argumento final corrobora a importância de se fazer algo. É esse eixo que importa a ele

defender em seu discurso o de resgate da escola globalmente. Afinal, os alunos formados nos cursos superiores é que preparam ou não os futuros profissionais que, por sua vez, farão o mesmo, em um círculo que não deve se manter vicioso. Pode-se compreender porque toda a organização de seu discurso se deu nos microatos que demonstramos, era para que fosse possível a formalização de um macroato de linguagem, como já dissemos, eficaz na coerência de sua pragmática discursiva, e que, portanto, apontava para além das DCNs, sobretudo para o que de fato é importante que se discuta: qual efetivamente deveria ser o trabalho a ser desenvolvido, dentro das alternativas que a própria Resolução permitiria vivenciar, e isso para que, sobretudo, seja possível educar.

4 Discussão

Percorremos nesse trabalho a perspectiva de um caminho que buscou apreender o objeto dessa pesquisa, ou seja, qual(is) o(s) impacto(s) das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia veiculado(s) em dois diferentes periódicos de referência na área da Educação: *Educação & Sociedade* e *Cadernos de Pesquisa*. Procurei, portanto, estudar/conhecer os depoimentos da comunidade acadêmica publicados em tais periódicos, quando e a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

Identifiquei e descrevi a reação discursiva do meio acadêmico, durante o debate tácito que então ocorreu, por meio de cinco artigos e um Pronunciamento, e que constituíram o *corpus* aqui analisado. Tal análise se deu como análise do discurso acadêmico em seus efeitos de sentido, o que nos fez apreendê-los como um reflexo do impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, ou seja, segundo esse mesmo discurso. Para tanto, no primeiro capítulo, decidi que era preciso, inicialmente, considerar os determinados aspectos discursivos da própria Resolução como um local de emprego de um discurso oficial e que tem no seu suporte de escritura o efeito de sentido pretendido e que, necessariamente, por conta dessa operação linguageira assim instituída, se estabelece na estratégia de legitimação própria a uma posição de autoridade, de poder de decisão. Nesse sentido, o impacto foi garantido em termos do que as DCNs representam para o curso, evidentemente, mas também do que seria possível supor ou prever em termos de reação discursiva da comunidade acadêmica, o que de fato ocorreu.

Era importante que, além das estratégias discursivas do próprio documento da Resolução, considerássemos o contexto histórico que a gerou, cujos dados foram obtidos a partir, principalmente, de dois artigos do *corpus* da pesquisa. Tais dados, considerados em sua factualidade, puderam antecipar o que a reação discursiva, dos artigos em geral, teria, no sentido da apreensão de uma superfície discursiva, no que essa tangenciou de intertextualidade comum: vimos que os artigos e mesmo o Pronunciamento consideraram, mais ou menos assumidamente, que as DCNs foram elaboradas dentro de um viés de reivindicação das entidades da área.

Então, também verificamos, ainda no primeiro capítulo, outros “lugares impactantes” como chamei os próprios periódicos. Também eles se inscrevem no universo acadêmico a partir de um discurso de apresentação, nas respectivas *homepages* abrigadas na plataforma ScieLO. Tal discurso se constitui em seus desdobramentos tangíveis, nos quais se verificam estratégias de discurso próprias a seus respectivos locais de emprego do discurso que levam a público. Em ambos se deflagram, nos suportes de escritura que lhe são peculiares, as estratégias de legitimação dos discursos que contém. Assim sendo, os artigos que analisei foram antecipadamente legitimados pela determinação de posição de autoridade desses periódicos, verificada em seus discursos de apresentação, mas também no número de acessos aos periódicos, especificamente em relação aos artigos desse nosso *corpus* e que puderam pressupor também uma legitimação, sobretudo, se consideramos a informação precisa de que artigos anteriores à publicação da Resolução foram expressivamente mais acessados, número de acessos que, após a publicação, foram tão somente diminuindo, a ponto de um dos artigos sequer aparecer no cômputo geral desses acessos.

Na análise do *corpus* propriamente, optei por um recorte que pôde associar artigos e Pronunciamento em distintos grupos discursivos em relação ao posicionamento assumido frente às DCNs: o da reação discursiva que *critica* as DCNs, Libâneo (2006) e Franco et al. (2007), o da reação discursiva que *aplaude* as DCNs, Ferreira (2006) e Anped et al. (2006), o da reação discursiva que *quer compreender* as DCNs, Scheibe (2007) e Aguiar et al. (2006) e, isoladamente, o artigo de Saviani (2007), que chamamos como a reação discursiva que *é propositiva* em relação às DCNs e que *está para além* das DCNs.

Tais discursos se articularam, enquanto atividade languageira, apropriando-se, a partir de cada posicionamento, de estratégias discursivas também específicas, e isso a fim de corroborar suas finalidades específicas: no primeiro grupo, como vimos, a principal estratégia trazida à cena enunciativa foi a que é inerente ao ato de refutação, no caso, a estratégia de refutação das disposições do discurso da Resolução com a desqualificação desse mesmo discurso. Vimos ainda que, em cada qual dos artigos – Libâneo (2006) e Franco et al. (2007) – tal estratégia comparecia em momentos-chave de cada um deles. No primeiro, logo na abertura e, no caso do segundo, como conclusão de todo o raciocínio exposto.

Já na reação discursiva que aplaudia as DCNs, vimos que Ferreira (2006) trouxe, à cena enunciativa que seu discurso engendra, a confirmação de um discurso político validado e que permitiu que ele se instaurasse na emergência de um interdiscurso, possível pela autoridade de um discurso constituinte representado, portanto, pela autoridade da própria Resolução, entre outros textos legais citados na cena enunciativa. Além disso, teve um papel preponderante nesse “aplausos” também a própria cenografia que seu discurso criou ao apropriar-se da metáfora *gérmen*, como quando em enunciados do modelo “gestão como *gérmen* da formação”. Vimos ainda, no Pronunciamento, um discurso adequado ao gênero que lhe era próprio, ou seja, diferentemente do de um artigo acadêmico, mas que também se posicionou em relação à celeuma suscitada pela promulgação da Resolução, ou seja, tal celeuma foi implicada nesse discurso, há uma intertextualidade em relação a ela sugerida em determinadas passagens do mesmo.

Assim sendo, as entidades aplaudem às DCNs, como já era de se esperar que o fizessem. Contudo, também houve implicações propositivas nesse documento que veio a público, em nome das entidades, e até mesmo desdobramentos futuros foram sugeridos, mas que, até onde foi possível rastrear, não foram conclusivos em uma perspectiva diacrônica. Por exemplo, não há notícia do Seminário Nacional sobre a Formação de Profissionais da Educação nos Cursos de Pedagogia e Normal Superior, que as entidades sugeriam fosse convocado pelo Ministério da Educação e organizado pelas próprias entidades.

O que pudemos notar no conjunto das manifestações dos três primeiros artigos analisados e mais o pronunciamento, é que, ao menos do ponto de vista desse recorte estrito estabelecido para análise, em que quisemos considerar suas superfícies discursivas – dois deles, verdadeiramente, refutando as DCNs e dois outros aplaudindo-as – eles permitem apreender a particularidade de uma polêmica instaurada. Como dissemos naquele capítulo, essa se deu não como os extremos que caracterizariam uma polêmica, como no caso da disputa ou das discussões. As DCNs instauraram na comunidade acadêmica muito mais aquilo que se encontra entre esses dois extremos, portanto, no que constitui uma controvérsia.

Depois, então, pudemos avançar para a reação discursiva da comunidade acadêmica que chamamos como aquela que queria compreender as DCNs. Nesse sentido, os artigos de Scheibe (2007) e Aguiar et al. (2006) foram exemplares por todo o percurso histórico que propuseram e que, como já disse, optei por descrever no primeiro capítulo a fim de

apreender o efeito de sentido da própria Resolução e das DCNs como resultantes dos anseios das entidades que acompanharam atentamente sua elaboração e, inclusive, intervindo em sua configuração em diferentes momentos do processo histórico que as instituiu. É isso o que esses artigos demonstraram suficientemente, cada qual com um posicionamento que se deu, sobretudo, como ficou evidente, pela modalização discursiva que era peculiar a cada qual de seus enunciadores.

Para além da compreensão do processo histórico que engendrou as DCNs, tais artigos também manifestaram seus senões e, em termos de análise do discurso, isso pode ser notado como um desejo de compreensão das DCNs nesses discursos, portanto, eles também se inserem no mesmo contexto que o debate em torno das DCNs abarcava como um todo. Ou seja, os artigos analisados no subitem 3.1 dessa monografia evidenciavam sua heterogeneidade constitutiva e da qual decorre o caráter forçosamente dialógico de seus enunciados, ou seja, a impossibilidade de se dissociar a interação entre todos esses discursos, o que colaborou significativamente para o funcionamento intradiscursivo de ambos os artigos.

Por fim, no caso do último artigo analisado, notamos a força de um discurso que se fez, sim, abarcando em seu posicionamento a reiteração de uma tomada de posição de quem está no âmbito de uma controvérsia, essa mesma que foi gerada após a publicação da Resolução, e que, embora tenha visto nas DCNs elementos suficientes para uma crítica, como quando nos diz que as DCNs são “ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas” (SAVIANI, 2007, p.127) não optou pelas estratégias de refutação que vimos nos discursos dos artigos analisados em 2.1, mas, ao contrário, por um posicionamento propositivo e que foi construído ao optar, por sua vez, por uma coerência pragmática discursiva que se deu no macroato de linguagem que o concretizou, e que só foi possível ocorrer de maneira progressiva, ou seja, por meio de microatos explicitados nos pares de relações que supunham o tempo todo conflitos de oposição, mas para os quais o enunciador encontrava saídas como aquela na qual concluiu seu artigo e que chamou “Para Além das Diretrizes Curriculares” e que assumi concordar com, ou seja, considero como um posicionamento altamente relevante.

Considerações Finais

Entendo todo esse meu trabalho como uma busca por compreender um episódio acadêmico importante, sobretudo no contexto desse curso de especialização, ou seja, do Magistério do Ensino Superior, uma vez que aqui tivemos oportunidade de percorrer, nas propostas de cada disciplina, as implicações que tais propostas terão, necessariamente, no exercício da profissão do magistério em cursos superiores. Um desses cursos e que particularmente me atrai é o Curso de Pedagogia. Nesse sentido, buscar compreender a alteração que tal curso sofreu recentemente, por conta da instituição das DCNs e, sobretudo, apreender os efeitos de sentido dessa reação discursiva da comunidade acadêmica que respondeu de todas essas maneiras a essa nova realidade, penso que irá me ajudar a situar-me como profissional.

Evidentemente, uma pesquisa como essa suscita mais perguntas do que respostas. Assim sendo, novas questões ocorrem-me. Por exemplo: Agora, em 2010, passados quatro anos da promulgação da Resolução, e quase que, simultaneamente, das reações discursivas da comunidade acadêmica aqui analisadas, já não seria tempo de avaliar o que então possa ter se dado até mesmo em relação às turmas que, muito provavelmente, estão para se formar, ou seja, a graduarem-se sob os regimes curriculares instaurados nesses cursos nos moldes das DCNs? Teriam os prognósticos dos nossos acadêmicos se confirmado? Tanto os daqueles que as criticavam, quanto os daqueles que as aplaudiam e/ou tentaram compreendê-las? Algum curso teria se encaminhado por vias alternativas, como a que nos sugeriu Saviani? Enfim, tais questões demandam novas pesquisas e que ainda estão por serem feitas.

Esse trabalho, evidentemente, não tem a pretensão de ser conclusivo, e, assim sendo, pretendo concluí-lo reiterando o que dizia Foucault (2009) naquela citação que utilizei no primeiro capítulo:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (p. 43-44)

Assim sendo, penso que mais trabalhos na área da Pedagogia que procurem apreender os efeitos de sentido de seus discursos, portanto, na linha propriamente da

Análise do Discurso, seriam extremamente necessários, uma vez que seriam também formadores de uma prática mais consistente e determinante, sobretudo das escolhas que os educadores possam fazer em momentos de impasse: como demonstrou ser esse momento que recortamos na história da educação brasileira, o da instituição das DCNs e dos impactos que elas causaram de maneira concreta, evidentemente, mas, sobretudo no impacto demonstrado pela reação discursiva da comunidade acadêmica.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação. In:

Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, nº 96 - Especial, out., 2006, p. 819-842. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>> Acesso em: 16 out. 2009.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, Dez. 1999, p. 220-238.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>> Acesso em: 16 out. 2009.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação; CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade; FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras. Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares para o curso de graduação em pedagogia. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, nº 97, set./dez., 2006, p. 1361-1363. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a14v2797.pdf> Acesso em: 16 out. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: abril/2010.

CHARADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: A gestão da educação como germen da formação. In: *Educação & Sociedade*, Campinas: vol. 27, nº 97, set./dez., 2006, p. 1341-1358. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a13v2797.pdf>> Acesso em: abril/2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; *et al.* Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, nº 130, jan./abr., 2007, p. 63-97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>> Acesso em: abril/2010.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*,

Campinas, vol. 27, nº 96 - Especial, out., 2006, p. 843-876. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>> Acesso em: abril/2010.

LIBÂNEO; José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dez., 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>> Acesso em: abril/2010.

MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. Trad. Adail Sobral et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírío Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2007.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v. 37, nº 130, jan./abr., 2007, p. 43-62. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>> Acesso em: abril/2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, nº 130, jan./abr., 2007, p. 99-134. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>> Acesso em: abril/2010.