
COMUNIDADES EPISTÊMICAS E DESAFIOS DA REPRESENTAÇÃO NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA¹

Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT
Ozerina Victor Oliveira – UFMT

RESUMO

Este artigo analisa a atuação de uma comunidade epistêmica na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. O propósito central é compreender porque há, no interior da própria comunidade epistêmica, reivindicações para definição de outras diretrizes para o referido curso, mesmo após elas serem instituídas pela Resolução CNE/CP 01/2006. As análises apresentadas remetem ao entendimento de que o fato relaciona-se com as implicações da representação na política. Nota-se que na representação algumas demandas foram silenciadas, mas não sucumbidas. Elas continuam operando como formações discursivas potencialmente capazes de criar novas articulações políticas. Isso faz pensar que um texto curricular é sempre provisório e contingente.

Palavras-chave: Política curricular; pedagogia; representação.

Neste artigo focalizamos uma questão que, de acordo com os estudos de Dias (2009), tem ocupado pouco espaço na pauta das pesquisas no campo das políticas curriculares. Referimo-nos à atuação de atores não-governamentais que participam com suas idéias, discursos e ações na produção de políticas nacionais ou transnacionais. O fato de esses sujeitos e atores sociais atuarem com base em conhecimentos explica porque compõem o que vêm sendo denominado de comunidades epistêmicas. Em se tratando do curso da Pedagogia, entendemos que a comunidade epistêmica é constituída por produtores livros ou documentos que analisam a situação educacional, pesquisadores desse campo do conhecimento e por docentes que atuam no citado curso.

Considerando que, no campo educacional, há necessidade de ampliar o debate sobre esta temática realizamos este estudo cujo propósito é buscar resposta para a seguinte indagação: Por que há, no interior da comunidade epistêmica, reivindicações para definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, mesmo após elas serem instituídas pela Resolução CNE/CP 01/2006? Em resposta a esta questão organizamos o texto em três partes. Inicialmente apresentamos uma breve retrospectiva da história do curso de Pedagogia no Brasil destacando momentos de crise que exigiram discussões, no âmbito nacional, sobre a identidade da Pedagogia e

¹ Artigo vinculado ao projeto de pós-doutorado em Educação (UERJ), sob orientação da professora Dra. Alice Casimiro Lopes, no âmbito do PROCAD/UERJ/UFMT/UFPB – CAPES.

do pedagogo. Damos destaque também à mobilização da comunidade acadêmica para assegurar a existência do curso e para exercer influências na definição de políticas curriculares. Em seguida discutimos o papel das comunidades epistêmicas na formulação de políticas e os desafios da representação. Após explicitar a base teórica das nossas análises abordamos a questão central deste estudo: a representação da comunidade epistêmica na produção das DCN para o curso de Pedagogia realçando os conflitos inerentes à produção de hegemonia. Partimos do pressuposto de que essa política de currículo articula-se com as reformas educacionais e que para entendê-la é preciso compreender seus significados (Oliveira, 2009).

CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA MARCADA POR CRISES DE IDENTIDADE

Conforme indicam estudos relativos à história do curso de Pedagogia no Brasil (Brzezinski, 1996; Libaneo, 1999; Silva, 1999; Pimenta, 2001), desde a criação do curso, em 1939, instalou-se a polêmica sobre a identidade da Pedagogia e do pedagogo influenciando diretamente na organização do currículo. A princípio o currículo do curso foi orientado para a formação de técnicos em educação (bacharéis). Com o Parecer CFE 251/62, o curso passou a formar bacharéis e licenciados, seguindo a proposta do conselheiro Valnir Chagas. Após a reforma universitária de 1968 foi publicado o parecer CFE 252/69 (também proposto por Chagas) que aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura. A idéia era formar o especialista (administrador, supervisor, orientador educacional) no professor. Na década de 1970 foram intensas as críticas sobre a formação de caráter generalista e a imprecisão do currículo. Fundamentado nessas críticas o conselheiro Valnir Chagas formulou indicações propondo a extinção do curso remetendo a formação do pedagogo para a pós-graduação. Sentindo-se ameaçados, educadores brasileiros assumiram a defesa de manutenção do curso e desencadearam uma ampla mobilização nacional.

A homologação das (...) indicações foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia práticas, pesquisas e estudos desenvolvidos pelos profissionais que se debruçavam sobre as questões da formação em seu cotidiano. Rapidamente, a mobilização nacional para a reformulação dos cursos de pedagogia tomou impulso à medida que foram suscitados debates acerca do *corpus* doutrinário e técnico das indicações do CFE. O ponto de partida da mobilização foi a realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978) (...) organizado com o 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 um marco do Movimento dos Educadores

que aspirava subverter a tradicional ordem de “cima para baixo” nas decisões sobre questões educacionais (Aguiar *et alii*, 2006, p. 823).

No contexto da redemocratização do país e da difusão das teorias críticas da educação (década de 1980) foram intensificados os debates sobre a identidade do curso de Pedagogia e do Pedagogo. Esse processo foi favorecido pela realização de eventos nacionais organizados pelo Ministério da Educação (MEC). Em 1983 foi proposta a Base Comum Nacional para a formação de professores estendendo as discussões para todos os cursos de licenciatura. Boa parte da comunidade epistêmica da Pedagogia assumiu a defesa da idéia de que a docência deveria ser a base da formação dos pedagogos e dos licenciados em outras áreas do conhecimento. O movimento dos educadores resultou na criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação (Anfope) em 1990. Desde então, essa associação tem presença marcante no contexto de produção das políticas para a formação dos profissionais da educação.

A ampla onda de reformas educacionais que atingiu veementemente o país desde o início da década de 1990, gerou necessidade de debates sobre velhos e novos problemas educacionais. No campo da formação de professores surgiram novas polêmicas, entre as quais aquelas relacionadas com a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e do curso normal superior. Mais uma vez a identidade do curso de Pedagogia foi colocada em pauta, pois havia proposta de sua extinção pela criação dos ISE. Esta nova instituição deveria incorporar tanto os cursos de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais da educação básica como os cursos de formação de profissionais da educação (administradores, supervisores e orientadores educacionais) retirando-os do interior das universidades. Essa proposta estava explícita no Decreto n. 3.276/99 que estabeleceu que a formação de professores para as séries iniciais e educação infantil seria feita *exclusivamente* nos cursos normais superiores. Relatos apresentados por Aguiar *et alii* (2006) indicam que as universidades e entidades dos educadores exerceram pressão sobre o governo federal, para mudar o conteúdo do citado decreto. Em razão dessa pressão, o Decreto 3.554/2000 deu novo sentido ao texto com a substituição do termo *exclusivamente* por *preferencialmente*. Dessa forma, mantinha-se a possibilidade de oferta do curso de Pedagogia pelas universidades.

As mudanças configuradas da reforma da educação básica e da educação superior colocaram o currículo no centro dos debates. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) constituiu Comissões de Especialistas de Ensino (Coesp) de acordo com as áreas específicas. Cada comissão assumiu a incumbência de elaborar padrões de qualidade visando processos de acompanhamento e avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior (IES). Além disso, assumiram também a tarefa de organizar o processo de produção das DCN para os respectivos cursos de graduação. Os

textos produzidos pelas Coesp seriam posteriormente submetidos ao CNE, para sua aprovação. Sheibe (2007) explica que a CEEP desencadeou um processo de consulta às bases recebendo apoio das coordenações de curso, das entidades e do movimento estudantil. Esse apoio criou condições para que o texto elaborado pela comissão fosse validado pelo CNE.

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 (Aguilar *et alii*, 2006, p. 824).

A instalação do processo acima referido abriu novos espaços de discussão sobre a identidade da Pedagogia e do pedagogo. Os debates sobre essas e outras questões relativas ao currículo do curso se estenderam por cerca de cinco anos, fato que explica a produção de aproximadamente duas dezenas de versões do texto que serviu como base para o Parecer CNE/CP 05/2005 e para a Resolução CNE/CP 01/2006.

A participação efetiva de um número expressivo de sujeitos e grupos sociais (estudantes, professores, pesquisadores, entidades acadêmico-científicas) no processo de elaboração das DCN para o curso de Pedagogia dá evidências da dimensão coletiva dos textos oficiais que a instituíram. Evidencia, portanto, que há “*micropolíticas dentro do que convencionalmente chamamos de Estado, o que torna pouco produtivo pensá-lo como centro de emanção do poder*” (Macedo, 2008, p. 94). As citadas DCN remetem ao entendimento de que os currículos são formulados por diversas pessoas que compõem a comunidade política, constituída por burocratas do Estado, acadêmicos, consultores e diferentes grupos de interesse (Macedo, 2008).

ATUAÇÃO DAS COMUNIDADES EPISTÊMICAS NO CONTEXTO DO MUNDO GLOBALIZADO

Aceitar a idéia de que atores não-governamentais participam da formulação de políticas requer entendimento de que o Estado não tem poder absoluto sobre a produção das políticas. Por essa razão, buscamos amparo teórico em autores que consideram que a produção de políticas

curriculares pode ocorrer em diferentes contextos e envolve diversos sujeitos/grupos sociais investidos de conhecimentos e de poder para participar da luta pela produção de hegemonias (Ball, 2001, 2002, 2006; Mouffe, 2001, 2003, 2006; Ioune, 2003; Macedo, 2004, 2008; Mendonça, 2004, 2006, 2008; Lopes, 2005, 2006, 2008; Dias, 2006, 2009; Burity, 2008).

Como ressalta Mouffe (2001, 2003, 2006), política é uma atividade inerente à natureza humana. Refere-se “à reunião de práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são potencialmente conflitantes, porque são afetadas pelas dimensões de ‘o político’” (Mouffe, 2001, p. 417). O político, explica a autora, relaciona-se ao antagonismo que, inevitavelmente, está presente nas relações sociais. Nas palavras de Ball (2002, p. 21), políticas são representações codificadas de modo complexo por meio de disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações e decodificadas de modo igualmente complexo.

No mundo globalizado a produção de políticas torna-se ainda mais complexas. Estudos realizados por Ball (2001) indicam que, na atualidade, fala-se em “convergência de políticas”, “transferência de políticas”, “empréstimo de políticas”, “epidemias de políticas” e até mesmo no “fim da política”. Ball (1991, 2001, 2004, 2006) não nega a influência do contexto global na educação. Entretanto, procura realçar “processos de tradução e de recontextualização envolvidos na execução das políticas públicas em contextos nacionais e locais específicos” (Ball, 1999, p. 122). Esse autor procura incluir as pessoas nas políticas lembrando que há sempre possibilidade de criação. Por essa razão, ele prefere conceber as políticas como um ciclo que mantém articulação entre três contextos principais: de influência, de produção do texto e da prática.

O ciclo de políticas de Ball foi descrito por Mainardes (2006) e, em nossa compreensão, pode ser assim sintetizado. O contexto de influência, como o próprio termo indica, relaciona-se com o global e o local. Nele ocorrem disputas entre discursos veiculados pelo poder público, por grupos econômicos nacionais e internacionais, por movimentos sociais, partidos políticos, instituições, comunidades disciplinares e epistêmicas, enfim, por um coletivo de grupos sociais interessados em exercer influências na formulação e nos destinos da política. O contexto de produção do texto político articula-se com o contexto de influência e reflete os conflitos e confrontos dos discursos circulantes. Constitui-se também num espaço de enunciação, disputa, negociação e articulação de sentidos que dão base à representação política. Os textos políticos são, assim, uma forma de representação da política. O contexto da prática é onde a política pode produzir efeitos e conseqüências. Porém, nele ocorrem também hibridismo e recontextualizações que podem promover mudanças e transformações significativas nas decisões formuladas nos demais contextos.

Ball (1998) considera que as aparentes convergências de políticas em diferentes países podem ser explicadas pelas influências globais disseminadas por diversos meios, incluindo o fluxo de idéias veiculadas pelas comunidades epistêmicas (Ball, 1998). Não obstante, as influências externas (políticas genéricas) têm variações, sutilezas e nuances locais (hibridismo) em diferentes graus, dependendo dos entusiasmos e vontades locais, bem como dos bolsões de resiliência e da atividade contradiscursiva (Ball, 2001).

A reunião de atores não-governamentais em coalizões e alinhamentos transnacionalizados para o desenvolvimento de estudos e de ações voltadas à participação coletiva na formulação de políticas resulta do entendimento de que, no mundo globalizado, não é somente a economia que transcende fronteiras entre as nações. Problemas ambientais, conflitos étnico-culturais, efeitos da pobreza e da miséria também transcendem limites territoriais exigindo soluções de caráter global. Assim, as políticas tornam-se mais complexas e dependentes das análises de especialistas e de outros atores sociais. Esse novo modo de fazer política resulta “*em clivagens diversas e novos equilíbrios de poder na política mundial*” (Inoue, 2003, p. 83) e também na política local. O conceito de comunidades epistêmicas está associado, portanto, à “*concepção de política como produção para além do Estado, sem, no entanto, desconsiderar o Estado como atuante no processo*” (Lopes, 2006a, p. 144).

Inoue (2003) explica que o termo *comunidades epistêmicas* foi colocado em pauta por Peter Haas, mais especificamente, no Plano de Ação do Mediterrâneo, cuja finalidade foi combater a poluição marinha no Mar Mediterrâneo. A autora esclarece que, segundo Haas,

uma *comunidade epistêmica* é uma rede de profissionais com reconhecida especialização e competência num domínio particular e com uma afirmação de autoridade sobre conhecimento politicamente (*policy*) relevante naquele domínio ou área. Embora uma comunidade possa consistir de profissionais de várias disciplinas e origens, esses compartilham (1) um conjunto comum de crenças normativas e de princípios, que provê uma "rationale" de base valorativa para ação social dos membros da comunidade; (2) crenças causais, ou seja, aceitam as mesmas relações causais para problemas, que são derivadas de suas análises de práticas, gerando, ou contribuindo para um conjunto central de problemas no seu domínio e que servem, então, como base para elucidação de múltiplos laços entre ações políticas possíveis e resultados desejáveis; (3) noções compartilhadas de validação, isto é, critérios intersubjetivos, internamente definidos para avaliar e validar conhecimento no domínio de sua especialidade; (4) um empreendimento político (*policy*) comum, isto é, um conjunto de práticas comuns associadas com um conjunto de problemas para os quais sua

competência profissional é dirigida, presumivelmente resultante da convicção que o bem estar humano será aumentado como uma consequência dessas práticas (Inoue, 2003, 83).

É necessário ressaltar que as comunidades epistêmicas não são constituídas exclusivamente por especialistas no assunto.

No caso particular das políticas de currículo, os integrantes de uma comunidade epistêmica global são consultores internacionais, atuantes no governo e/ou nas agências de fomento, produtores livros ou documentos que analisam a situação educacional dos países e propõem soluções, empresários que discutem questões relativas aos conhecimentos da escola. Todos esses sujeitos organizam seminários, conferências, publicações e difundem na mídia idéias relativas às políticas de currículo. O Relatório Delors (2001), produzido pela Unesco com a participação de representantes de diferentes países, visando a apresentar orientações para as políticas educacionais no mundo globalizado, é apenas um dos exemplos dessas produções (Lopes, 2006a, p. 145).

Embora, na atualidade, a atuação de rede de pesquisadores e de ativistas na formulação de políticas venha sendo cada vez mais notória, no Brasil, ainda há poucas teorizações sobre elas (Faria, 2003). Porém, se por um lado os estudos sobre esse tema são poucos, por outro, as comunidades epistêmicas estão sendo adotadas como objeto de estudo em diversas áreas: ambientais (Inoue, 2003); saúde (Carvalho, 1999); política (Faria, 2003); relações internacionais (Bueno, s/d); movimentos sociais (Krischke, s/d) e educação (Lopes, 2006a, 2006b; Dias & López, 2006, Dias, 2009). Neste artigo buscamos contribuir com o debate sobre o tema jogando o foco de atenção para o problema da representação no interior da comunidade epistêmica que participou do processo de elaboração das DCN para o curso de Pedagogia.

DESAFIOS DA REPRESENTAÇÃO

Na conceituação de política apresentada anteriormente, um texto curricular, a exemplo das DCN para o curso de Pedagogia, é um recorte arbitrário de um conteúdo particular que tenta estabelecer fixações em meio a uma multiplicidade de discursos e projetos postos em disputas nos diversos contextos de sua produção. Por essa razão não são necessariamente claros, fechados ou completos. Podem até mesmo apresentar contradições, visto que,

(...) somente certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e certas vozes são ouvidas em qualquer momento. O fato é que as sutilezas e os dissensos aparecem às vezes como murmúrio das vozes ‘legitimadas’ e às vezes os efeitos

daqueles dão como resultado um escurecimento dos significados ao interior dos textos, confusão pública e disseminação da dúvida (Ball, 2002, p. 21).

Esse fato permite comparar um texto a uma fotografia que “representa, suplementa e eterniza um momento único, mas não a essência” (Mendonça, 2004, p. 85). Isso ocorre porque a escrita é um recurso artificial e ardiloso para tornar a fala presente quando, na verdade, ela está ausente (Derrida, *apud* Mendonça, 2004, p. 85). As palavras do texto tornam invisível a profusão de sentidos e de proposições ocorridas durante o processo de sua produção.

A produção de um texto político requer a criação de espaços de enunciação, de negociação e de articulação de sentidos, na perspectiva de fazer com que um conteúdo particular assuma a função de “encarnar” conteúdos diversos (demandas). A articulação das demandas ocorre sempre em torno de um ponto nodal que pode ser entendido como ponto discursivo privilegiado que faz sentido para todas as demandas envolvidas e possibilita a produção de uma lógica equivalencial entre elas.

A particularidade que universalizar seus conteúdos, condição necessária da hegemonia, precisa representar alguma coisa a mais do que a sua pura particularidade. Este é algo a mais do que a sua mera particularidade só pode ser percebido no momento em que esta consegue representar os conteúdos particulares de outras identidades. Esta representação requer a ampliação de seus sentidos particulares de modo que estes consigam abarcar sentidos outros que não estavam contemplados originalmente em sua identidade. Quando a identidade consegue chegar a este nível de representação de outros discursos significa que esta não é mais a sua simples particularidade original, nem a identidade de quem ela consegue representar, mas um terceiro elemento, um ponto nodal, capaz de representar a si e aos outros. Essa possibilidade de se auto-representar, bem como representar outros discursos está na base da relação hegemônica (Mendonça, 2006, p. 83).

A hegemonia é, pois, “*uma relação em que um conteúdo particular assume, num certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausente*” (Laclau, *apud* Mendonça, 2006, p. 76). Para “encarnar” a demanda de outros grupos sociais o discurso que pretende ser hegemônico precisa ser visto como o mais ‘atraente’ dos discursos dispersos no campo da discursividade. O discurso que “encarna a plenitude ausente” pode, então, representá-la em outros contextos.

Representar significa, portanto, “estar em lugar de”. Trata-se de uma tarefa extremamente complexa, uma vez que, exige que o representante deixe de representar a sua mera particularidade para representar universalidade ausente.

A representação é o processo no qual o outro – o representante – ‘substitui’ e ao mesmo tempo ‘encarna’ o representado. As condições de uma perfeita representação

parecem estar dadas quando a representação é um processo direto de transição de vontade do representado quando o ato de representação é totalmente transparente em relação a esta vontade. Isso pressupõe que a vontade esteja plenamente constituída e que o papel do representante se esgote nesta função de intermediação. Desta forma, a opacidade inerente a toda substituição e encarnação devem ser reduzidas a um mínimo: o corpo em que a encarnação tem lugar deve ser quase invisível (Laclau, *apud* Mendonça, 2004, p. 82).

O ato de representar é um paradoxo, pois anuncia a presença de uma ausência. Necessariamente, deve ser entendido como mediação entre duas identidades particulares: representante e representado. Estas duas identidades (que guardam em si idiossincrasias e necessidades que lhes são próprias) podem estar inicialmente dissociadas. A mediação ocorre no momento em que uma particularidade (representante) passa a representar outra particularidade (representado) perante uma instância (por exemplo, o poder público) em que a mediada estará ausente (Mendonça, 2004).

A representação é em si mesma contraditória e não ocorre sem problemas. *“Jamais a vontade do representado é satisfeita integralmente, porque o universo da representação é sempre complexo e resultante de disputas políticas de múltiplos interesses”* (Mendonça, 2004, p. 82). Dessa forma, *“nenhum ator social pode atribuir a si mesmo a representação da totalidade e assim ter o domínio deste fundamento”* (Mouffe, 2003, p. 14).

Ainda que falha, a representação constitui-se num mecanismo que as demandas sociais particularizadas e isoladas podem recorrer para enfrentar uma situação insatisfatória (um adversário comum). No caso analisado neste estudo o adversário comum estava presente na nova proposta de extinção do curso de Pedagogia pela criação dos institutos superiores de educação e do curso normal superior. Diante da necessidade de instituir articulações para produzir a proposta de diretrizes, a comunidade epistêmica instalou o debate sobre o tema pondo em pauta, mais uma vez, questões polêmicas relativas à Pedagogia e à formação do pedagogo. O documento resultante das articulações foi subscrito pelas entidades e encaminhado à comissão de especialistas, representante da comunidade acadêmica junto a SESU/MEC. As considerações e análise dos artigos apresentados a seguir permitem compreender a complexidade do processo de produção coletiva da proposta e, portanto, da representação.

REPRESENTAÇÃO DA COMUNIDADE EPISTÊMICA NA PRODUÇÃO DAS DCN PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Para explicar as razões pelas quais há no interior da comunidade epistêmica da Pedagogia reivindicações para definição de DCN, mesmo após a regulamentação do texto curricular, buscamos analisar artigos que foram produzidos por atores que têm participado efetivamente da construção da história desse curso no Brasil (Aguiar *et alii*, 2006;² Franco *et alii*, 2007; Saviani, 2007; Scheibe, 2007). Analisamos também o documento que representou o posicionamento das entidades (Anped *et alii*, 2001) sobre o assunto. Essas produções foram confrontadas com o documento “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia” produzido pela CEEP e pela CEFPE (representantes da comunidade acadêmica junto a SESU/MEC), para identificar o discurso hegemônico que foi assumido pela representação.

Ao analisar o material do estudo identificamos duas formações discursivas³ que assumiram posições antagônicas em relação às DCN. Uma não reconhece a validade das diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CP n. 01/2006 por considerar que ela não é compatível com a natureza epistemológica da Pedagogia (Libaneo, 2006; Franco *et alii*, 2007; Saviani, 2007). Outra reconhece a validade do texto oficial por entender que ele foi produzido com base em um amplo e conflituoso debate e incorpora alguns dos princípios defendidos pelo movimento dos educadores para a formação dos profissionais da educação (Aguiar *et alii*, 2006; Scheibe, 2007). Esta posição foi reiterada no documento produzido pelas entidades (Anped *et alii*, 2001).

Iniciaremos nossas análises pela formação discursiva que não reconhece a validade das citadas DCN para o curso de Pedagogia. Para amearhar argumentos contrários ao texto das DCN de 2006, os autores recuperaram o sentido etimológico da Pedagogia e fizeram cuidadosa incursão pelas teorias clássicas da área (Herbart, Dilthey, Durkheim, Luzuriaga, Manacorda, Shimied-Kowarzik, Gaston Mialaret, dentre outros). Com base nessa literatura afirmam a natureza epistemológica da Pedagogia concebendo-a como uma ciência. Argumentam que ela assim o é porque tem linguagem própria, a usa de modo consciente, possui um método próprio e apropriado aos seus fins

² Vale ressaltar que todos os autores que assinam este texto se apresentam como docentes e como dirigentes de entidades acadêmico-científicas, a saber: Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Presidente do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); Presidente do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Conselheira do Centro de Estudos Educação (Cedes).

³ Entendemos formação discursiva como “*um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido. Uma formação discursiva já está hegemônica por um determinado discurso dentro de uma pluralidade. Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam*” (Burity, 2008, p. 42).

e, com isso, gera conhecimentos, construindo modelos educativos (Franco *et alii* 2007; Saviani, 2007).

(...) afirma-se o sentido de Pedagogia como teoria e prática da educação, na acepção que, grosso modo, é tomada do pedagogo alemão, Schimied-Kowarzik, para quem a Pedagogia é a ciência da e para a educação. Segundo esse autor, a Pedagogia investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática com base na própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação (Franco *et alii*, 2007, p. 66).

Por conseguinte, o curso de Pedagogia (bacharelado) é considerado “o *único* curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social” (Franco *et alii*, 2007, p. 84). (Grifo nosso.)

O pedagogo (bacharel) é concebido como o profissional “*com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas*” (Franco *et alii*, 2007, p. 84). Entende-se que essa formação oferece ao pedagogo condições para atuar no campo da pesquisa educacional e no exercício de funções técnicas. Isso explica porque os autores insistem na manutenção de uma mínima divisão técnica do trabalho.

(...) é patente 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 (Franco *et alii*, 2007, p. 92).

No quadro desta formação discursiva “*a docência não é marcador identitário para Pedagogia, mas o contrário: sem a Pedagogia, permeando e dando sentido à prática docente, a ação docente transforma-se em mero modo de fazer uma tarefa*” (Franco *et alii*, 2007, p. 69). A docência é concebida como uma atividade vinculada diretamente ao ensino, ou seja, como um trabalho que é realizado pelo professor e não pelo pedagogo.

A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de prioridades de campos científicos ou de atividade profissional, estamos falando de uma epistemologia do conhecimento pedagógico (Franco *et alii*, 2007, p. 84). (Grifos nossos.)

Na opinião dos atores do citado texto, a prática docente é espaço de criação, porém, sem a presença “cientificizadora” da Pedagogia (sem o pedagogo orientando o professor), a prática reduz-se a mera atividade artesanal, a simples tecnologia do fazer (Franco, *et alii*, 2007). Essa distinção entre ciência pedagógica e prática pedagógica explica porque Saviani mostrou-se indignado com a possibilidade da formação de profissionais para a educação básica (bacharéis) ser feita nos ISE, visto que estas instituições não poderiam garantir o status da Pedagogia como ciência. Vale ressaltar que o autor não viu problemas na possibilidade da formação de professores ser feita exclusivamente nos cursos normais superiores.

Ao optar-se por atribuir aos Institutos Superiores de Educação a manutenção, além dos cursos normais superiores, de “cursos formadores de profissionais para a educação básica”, e não apenas “cursos formadores de professores”, essa nova figura institucional transformou-se em clara alternativa ao Curso de Pedagogia, “podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração”, o que corresponderia ao próprio espírito da LDB, cuja lógica tem “como uma das suas características a diversificação de modelos” (Saviani, *apud* Scheibe, 2007, p. 46). (Grifos nossos.)

Reafirmando a natureza científica da Pedagogia, Saviani (2007) advoga pela fundamentação do currículo do curso nos autores clássicos da educação e na necessária articulação entre teoria e prática. No entanto, sugere um distanciamento da escola nos dois primeiros anos do curso argumentando que, ao ingressarem no curso de Pedagogia, os alunos chegam com, no mínimo, 11 anos de experiências vivenciadas na escola.

Nesse momento [dois primeiros anos do curso], parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica vivam intensamente o clima da universidade, mergulhem nos estudos dos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a se municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. A partir daí eles poderão voltar-se para a escola elementar observando-a, porém, com outros olhos. Poderão, então, analisar a prática educativa guiados pela teoria pedagógica ultrapassando, assim, o nível da doxa (o saber opinativo) e atingindo o nível da episteme (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado) (Saviani, 2007, p. 132).

Uma das críticas feitas por Saviani ao texto das diretrizes da Pedagogia é o esvaziamento da teoria para dar lugar a novos paradigmas que estão surgindo na sociedade contemporânea, os quais

ele considera como “questões suplementares”.⁴ Dentre as “questões suplementares”, o autor inclui aquelas relacionadas com ambiente, sensibilidade afetiva e diversidade étnico-cultural.

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 [...] se dilatam em múltiplos 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 (Saviani, 2007, p. 127).

Na perspectiva desses autores a identificação do pedagogo como professor é falsa, inconsistente e constitui-se num grande equívoco na legislação.

O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a conseqüente subsunção do especialista ao docente e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos com uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo (Franco *et alii*, p. 85- 86).

Diante deste entendimento reivindicam a elaboração de um texto oficial que seja, de fato, compatível com a natureza epistemológica da Pedagogia.

Consideramos que o Ministério de Educação deve reavaliar a pertinência de homologar a resolução que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a Pedagogia porque não atende as necessidades sociais e pedagógicas de formação de educadores postas por um mundo em mudanças (Franco *et alii*, 2007, p. 95).

Outra formação discursiva (Aguiar, *et alii*, 2006, Scheibe, 2007, Anped, *et alii*, 2006) não busca amparo da literatura para discutir os sentidos atribuídos à Pedagogia, ao pedagogo e à docência. Os autores preferem desenvolver a análise das DCN com base no acervo de conhecimentos teórico-práticos sistematizados pelas principais entidades do campo educacional. Situa o debate sobre o tema no contexto das reformas educacionais reconhecendo as influências das orientações neoliberais, contudo, sem deixar de realçar as influências históricas dos atores sociais (movimento dos educadores) na formulação de políticas. Validam as diretrizes do curso de

⁴ Esse sentido de *suplementar* não está relacionado àquele atribuído pela Pedagogia Libertária, ou seja, como adição e identidades inteiras; está sim, repleta do sentido de apêndice, de algo periférico e sem importância.

Pedagogia considerando que o texto foi aprovado sob pressão da comunidade acadêmica em oposição à proposta defendida pelo CNE (direcionada ao curso normal superior).

O processo de mobilização nacional, desencadeado em prol das diretrizes que contemplassem as propostas construídas historicamente pelo movimento dos educadores, surtiu alguns efeitos. 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 da Anfope, a professora Iria Brzezinski, que representou o Cedes na ocasião, parafraseando Anízio Teixeira, ponderou significativamente: “Vitória? Porém meia vitória” (Scheibe, 2007, p. 55).

Na opinião dos autores que compõem essa formação discursiva a Pedagogia não tem uma essência que nos permita adotar um conceito universal. Ela é concebida como um campo de disputas de projetos pedagógicos que representam interpretações e posicionamentos de diversos atores em relação à identidade, as finalidades e ao estatuto teórico e epistemológico adotado.

O entendimento de que a Pedagogia não tem conteúdo e continente sólidos (portanto, não se enquadra no que tradicionalmente tem caracterizado uma ciência), encontra-se expresso no documento apresentado pelas entidades organizadoras do VII Seminário Nacional sobre formação dos profissionais da educação. No referido documento define-se Pedagogia como *campo teórico-investigativo da educação e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social* (Anped, Cedes e Forumdir, 2005, p. 1).

Nesta conceituação, o curso de Pedagogia permite formar, ao mesmo tempo, o profissional para as funções técnicas nas instituições educativas e o docente, sem dicotomias. Defende-se o curso como uma licenciatura que favoreça a compreensão do fenômeno educativo em toda sua complexidade, envolvendo estudos relativos ao ensino, à gestão e à produção de conhecimentos na área da educação.

A docência, entendida para além do ato de ministrar aulas, incorpora conhecimentos oriundos de diferentes tradições incluindo as científicas e as culturais e articula-se à pesquisa.

A docência é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos – aportes teóricos da pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas. Lugares onde ela se (re)produz internamente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Neste sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia,

articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação docência-pesquisa é um princípio epistemológico da prática (Aguiar *et alii*, 2006, p. 830).

Nessa concepção o pedagogo atua como profissional da educação que é capaz de ocupar diferentes nichos educacionais, pois compreende a complexidade do fenômeno educativo. Essa condição é vista como mais potencializadora da docência e da Pedagogia, em especial, do que aquela que é estabelecida pela divisão técnica do trabalho.

Em suma, os textos dos autores dessa formação discursiva consideram que os problemas e as tensões ocorridas no processo de elaboração das DCN para o curso de Pedagogia relacionam-se com as tensões e conflitos que marcam a história do curso de Pedagogia no Brasil. Consideram também que as DCN refletem posições de ordem epistemológica, pedagógica e política, atinentes às visões e aos projetos educacionais em disputa, no Brasil, nas últimas décadas (Aguiar *et alii*, 2006; Scheibe, 2007).

Na análise dessas duas formações discursivas observamos que aquela que se fundamenta na natureza epistemológica da Pedagogia viu suas proposições silenciadas e/ou excluídas. Isso significa que ela não conseguiu “encarnar” as demandas de outras identidades presentes na articulação (negociações) e assim exercer influências no texto produzido pelos representantes da comunidade acadêmica junto à Sesu/MEC. Do nosso ponto de vista esse fato pode estar relacionado com as seguintes razões: a) os autores defendem a distinção entre bacharelado e licenciatura afirmando que o termo Pedagogia deve ser atribuído apenas ao bacharel, concebido como o cientista da educação. Assim, o discurso não se mostrou atraente às demandas dos licenciados; b) a distinção entre bacharelado e licenciatura resulta na defesa da divisão técnica do trabalho na escola, ou seja, no controle centralizado do processo educativo por uma minoria. Essa concepção de administração educacional não coaduna com a gestão democrática, que em alguns estados, a exemplo de Mato Grosso, é assegurada em lei. Não coaduna também com o modelo de gestão requerido na atualidade pelo mundo do trabalho. Este está a exigir redefinições na concepção de gestor e de trabalhador, pois a competitividade do mundo globalizado demanda das pessoas mais autonomia, mais dinamismo, mais flexibilidade e visão de processo; c) a docência é vista como uma atividade prática reduzida ao ensino e monitorada pelo bacharel (cientista da educação), posição contrária a tese central do movimento dos educadores; d) a defesa da manutenção da formação do bacharel na universidade e o entendimento de que a formação do professor poderia ser feita em cursos oferecidos pelos ISE revela entendimento de que a formação docente é menos exigente e prescindem a pesquisa; e) a idéia de que questões relacionadas a problemas ambientais, à inclusão social e a conteúdos da cultura são suplementares e esvaziam o currículo não é compatível com a

complexidade da sociedade contemporânea, marcada pela luta dos grupos sociais historicamente marginalizados; f) o fundamento do currículo na concepção apreçoada pela modernidade (visão iluminista) vem sendo questionada em decorrência dos abalos que ocorrem dentro da própria ciência.

Em contraposição, outra formação discursiva não buscou amparo na etimologia e na ciência para apresentar uma conceituação precisa da Pedagogia. Ao invés disso, os autores preferiram caracterizá-la como um campo de conhecimento onde ocorrem disputas de projetos pedagógicos. A concepção de Pedagogia proposta não permite distinção em bacharel e licenciado, visto que defende-se a base comum nacional como eixo organizador do currículo dos cursos de formação de todos os profissionais da educação. Dessa forma, os sentidos defendidos por essa formação discursiva mostraram-se mais atraentes para o conjunto das demandas presentes na articulação. Vale ressaltar que, no contexto de produção das DCN, a maior parte dos autores dessa formação discursiva estava na liderança de diversas entidades envolvidas nas negociações com o CNE. Isso permite compreender a sintonia entre os sentidos presentes nos artigos e no documento que representou o posicionamento conjunto das entidades (Anped *et al* 2001) e que foi encaminhado ao CNE. Por entender que o posicionamento das entidades representava a voz do movimento dos educadores brasileiros, a proposta de diretrizes apresentada pelas comissões de especialista (Ceep & Cefp, 2002) “encarnou” os sentidos expressos no referido documento, de modo especial as duas teses relativas a organização do currículo do curso de Pedagogia:

Tese 1. A base do curso de Pedagogia é a docência (...) considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido restrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. (...) não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros deslocados de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (...) Tese 2. O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão dos sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (Ceep & Cefp, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de um texto político é uma tarefa complexa, pois mobiliza diferentes demandas, situadas em diferentes contextos (global e local). Na atualidade essa tarefa tem sido assumida por atores não-governamentais, notadamente pelas comunidades epistêmicas que contribuem com seus conhecimentos e experiências na formulação das políticas. Dados deste estudo indicam que, no Brasil, em se tratando de políticas curriculares para o curso de Pedagogia, a comunidade epistêmica tem tido presença efetiva na produção dos textos oficiais, fato que não permite dizer que o Estado tem poder absoluto sobre a política.

Na produção das DCN para o curso de Pedagogia a comunidade epistêmica se caracterizou como um espaço de enunciação, de confronto e de articulação de sentidos visando à produção de um documento que pudesse ser defendido pela comissão de especialistas (representante da comunidade acadêmica) junto a Sesu/MEC. Como em toda articulação, os sentidos foram fixados em meio a múltiplas demandas resultando em clivagens e coalizões e, portanto, em hibridização. Os dissensos observados em alguns dos textos analisados aparecem como vozes que foram silenciadas no momento da representação, mas não sucumbidas. Essas vozes continuam operando nas políticas por meio da circulação de formações discursivas potencialmente capazes de criar outras articulações. Isso exige reconhecer que no campo discursivo não há estabilidade nem equilíbrio porque há permanente luta pela fixação de sentidos, ou seja, luta por hegemonia. Isso nos faz pensar nas DCN como um texto político provisório e contingente. A evidência dessa instabilidade foi realçada nos discursos dos dois grupos, especialmente na afirmação de que o debate nacional em torno do assunto continua aberto (Franco, *et alii* 2007) e no entendimento que o texto das DCN representa apenas uma solução provisória (Scheibe, 2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. A. *et al.* Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 818-842, out. 2006.
- ANPED *et al.* Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1361-1363, set./dez. 2006.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 02 mar. 2010.
- _____. Textos, discursos y trayectorias de La política: La teoría estratégica. In: *Páginas*, año 2. n. 2 y 3, . 19-33, set. 2002.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 maio 2010.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso: 05 mar. 2010.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas (SP): Papyrus, 1996.
- BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. RODRIGUES, L. P. e MENDONÇA, D. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-51.
- BUENO, A. M. C. Perspectivas contemporâneas sobre regimes internacionais: a abordagem construtivista. Disponível em: <http://www3.fsa.br/proppex/recrie/numero1/recrietexto22009.pdf>. Acesso em 20 maio 2010.
- CARVALHEIRO, J. R. Os desafios para a saúde 1999. *Estudos avançados* 13 (35), p. 7-20, 1999,
- COUTINHO, K. R. M. A influência da comunidade científica na relação entre atores envolvidos no projeto Mamirauá. Brasília, n. 08, junho 2004. Disponível em www.avocato.com.br/ed008.2004.lcn0001.htm Acesso: 26 maio 2010.
- CEEP & CEFP. *Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia encaminhada pela comissão de especialista ao CNE*. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20Oficiais/PropostaDCN2002.htm>. Acesso em: 10 abr. 2010.
- DIAS, R. E. Produção de políticas curriculares para a formação de professores. 2006. *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. LOPES, A. C. e alii. (Orgs.). Petrópolis: DP et Alii. Rio de Janeiro: Faperj, 2008. p. 215- 211.
- DIAS, R.E & LÓPEZ, S.B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 53-66, Jul./Dez. 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 25 abr. 2010.
- FARIA, C. A. P. Idéias, conhecimento e políticas públicas: Um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *RBCS*, vol. 18 n. 51, fev. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v18n51/15984.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2010.
- FRANCO, M.A.S. *et al.* Elementos para Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.
- INOUE, C.Y.A. *Regime global de biodiversidade. Comunidades epistêmicas e experiências locais de conservação e desenvolvimento sustentável – o caso Mamirauá*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – UnB, Brasília, 2003.
- KRISCHKE, P.J. Aprendizado em bairros populares: notas de pesquisa e teoria. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso: 10 maio 2010.
- LIBANEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006

-
- LIBANEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.
- LOPES, A. C. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 126-158.
- _____. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006b. www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 02 mar. 2010.
- _____. A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o ensino médio. 2008. *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. LOPES, A. C. et alii. (Orgs.). Petrópolis: DP et Alii. Rio de Janeiro: Faperj, 2008. p. 189-211.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 maio 2010.
- MACEDO, E. Que queremos dizer com a educação para a cidadania? *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. LOPES, A.C. et alii. (Orgs.). Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008. p. 189-211.
- MENDONÇA, D. *Democracia sem democratas: uma análise da crise na política no governo João Goulart (1961-1964)*. Tese (Doutorado em Ciência Política) – UFRGS, Porto Alegre, 2006
- _____. Notas sobre o “efeito de presença” da representação. *Revista de Sociologia e Política*, UFPR, n. 23, p. 79-87, nov. 2004
- _____. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. RODRIGUES, L. P. e MENDONÇA, D. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 53-69.
- MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Org.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 410-430.
- _____. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Rev. Política & Sociedade*, n. 03, out. 2003,
- _____. Por um modelo agonístico de democracia. *Rev. Sociologia Política*. Curitiba, n. 25, p. 165-175, jun. 2006.
- OLIVEIRA, O. V. Problematizando o significado de reforma nos textos de uma política de currículo. *Currículo sem fronteiras*. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 10 maio 2010.
- PIMENTA, S (Org.). *Pedagogia, Ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.
- SHCEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.
- SILVA, C.S.B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

EPISTEMIC COMMUNITIES AND CHALLENGES OF THE REPRESENTATION IN THE CURRICULAR POLICY OF THE COURSE OF PEDAGOGY

ABSTRACT

This article analyzes the performance of an epistemic community in the formulation of the National Curricular Guidelines for the course of Pedagogy. The main objective is to understand why, within the own epistemic community, there are requests to define other guidelines, for the same course, even after they were established by Resolution CNE/CP N°.01/2006. The presented analyzes lead to the understanding that the fact refers to political implications only. It is observed in the representations that some requests were shutdown, but not eliminated. They continue operating as discursive formations potentially capable to create new political articulations. This leads to our thinking that a curricular text is always provisory and contingent.

Keywords: Curricular politics; pedagogy; representation.

Recebido em junho de 2010

Aprovado em junho de 2010