



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Araújo, Kátia Costa Lima Corrêa de  
O DEBATE DA POLÍTICA CURRICULAR E OS SENTIDOS DO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO (1996-2006): UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO  
Educação em Revista, vol. 34, e173843, 2018  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698173843

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399365005032>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## ARTIGO

## O DEBATE DA POLÍTICA CURRICULAR E OS SENTIDOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (1996-2006): UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO

Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo\*

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/PE), Recife - PE, Brasil

**RESUMO:** Este artigo trata de uma pesquisa cujo objeto de estudo é o debate da política curricular e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006), considerando demandas, articulação, hegemonia. Formulamos indagações como: quais demandas se hegemonizam nas políticas de currículo? Como os sentidos do estágio são construídos ao longo desse debate? Trabalhamos com a teoria do discurso de Ernesto Laclau defendendo que tal debate é um campo de articulação discursiva. O campo de estudo é a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Construímos um método de análise com base na teoria do discurso na perspectiva da desconstrução/problematização dos discursos, demonstrando como se opera a sua hegemonização. Os sentidos do estágio supervisionado resultam de práticas articulatórias entre as diferentes demandas produzidas, sob a influência do conflituoso debate em torno do conhecimento/modelos de formação e do currículo.

**Palavras-chave:** Política curricular. Estágio supervisionado. Hegemonia.

### THE DEBATE ABOUT CURRICULUM POLICY AND THE MEANING OF SUPERVISED INTERNSHIPS (1996-2006): AN ANALYSIS BASED ON DISCOURSE THEORY

**ABSTRACT:** This article describes the results of a research study about Brazil's debate on curriculum and the meaning of supervised internships (1996-2006), considering the concepts of demands, articulations, and hegemony. We have worked with Ernesto Laclau's discourse theory arguing that such a debate represents a discursive articulation field. We formulated questions like "Which demands are hegemonized in curriculum policies?" and "How the meanings of supervised internships are built through this debate?" The field of study is the National Association for Education Professionals Training (ANFOPE) and the Ministry of Education/National Council of Education (MEC/CNE). We created a method of analysis based on discourse theory in order to examine the aforementioned debate through the perspective of questioning/deconstructing discourses to reveal how hegemony operates. We found that the

\*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPPE Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE. Professora Adjunta II, Dedicação Exclusiva - 40h, UFRPE/UAG. E-mail: <katiacaraujo.6@gmail.com>.

meanings of supervised internship result from articulatory practices between different demands produced during it, under the influence of conflictual debate surrounding knowledge, training models and the curriculum.

**Keywords:** Curriculum policy. Supervised internship. Hegemony.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa mais ampla cujo objeto de estudo é o debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006), considerando demandas, articulações, antagonismos e hegemonia. O recorte dado neste artigo explora especificamente o método de análise construído a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau, e a análise das demandas produzidas pelas entidades acadêmicas de educadores reunidas em torno da ANFOPE. Para tanto, formulamos indagações como: quais demandas se hegemonizam nas políticas de currículo? Como os sentidos do estágio são construídos ao longo desse debate? Trabalhamos com a teoria do discurso de Ernesto Laclau argumentando que o referido debate é um campo de articulação discursiva e de disputas hegemônicas de significação. Tais disputas são políticas em torno de um projeto nacional de educação em seus níveis e modalidades, de um projeto de sociedade e de um projeto de currículo para a formação dos professores da educação básica entre as esferas governamentais (MEC/CNE) e as entidades acadêmicas de educadores reunidas em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

No cenário de reformulação de políticas curriculares, o debate da política curricular para a formação de professores da educação básica é um tema que tem suscitado intensos conflitos de interesses entre os diversos grupos educacionais e as esferas governamentais, principalmente em função das disputas políticas em torno de concepções e projetos de sociedade, educação e currículo para a formação de professores que produzem sentidos e formam as identidades de sujeitos e objetos, bem como operam mudanças na organização institucional e curricular das instituições de educação superior (IES) que ofertam a formação inicial e continuada em nível superior.

Com efeito, o período em que se desenvolve esta pesquisa (1996-2006) é de intensas reformas nas políticas de currículo no Brasil e, por isso, de grandes debates e embates mobilizando professores, estudantes, gestores, entidades acadêmicas educacionais e as esferas governamentais no movimento de reformulação curricular dos cursos de formação de professores da educação básica, em especial

em torno da reformulação do curso de Pedagogia. Em 1996 temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional - LDBN - Lei nº 9.394/1996 traduzida como um marco importante na definição e organização da política nacional de educação brasileira. Após a sua aprovação, uma série de regulamentações por iniciativa do MEC/CNE em relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia é instituída neste período, entre outras se destacam a Resolução CP nº 1/1999, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 e, finalmente, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Nesse período de dez anos, as muitas iniciativas do MEC/CNE em relação à reformulação curricular dos cursos de formação de professores desencadearam a mobilização dos diversos atores educacionais no debate acadêmico nacional como os encontros nacionais da ANFOPE, reuniões e audiências públicas do Conselho Nacional de Educação (CNE) para discutir o posicionamento conjunto das entidades acadêmicas de educadores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e sobre o curso de Pedagogia.

No cenário atual, as reformas curriculares continuam mobilizando a comunidade acadêmica educacional, visto a recente aprovação da Resolução CNE/CP nº 2 do Ministério da Educação em 1 de julho de 2015 que define novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, indicando a direção em que caminha o debate atual da política curricular. A referida Resolução incorpora antigas demandas da ANFOPE, revogando as Resoluções CP nº 1/1999; CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002, todas, palco de conflitos e disputas hegemônicas de significação entre as entidades acadêmicas de educadores e as esferas governamentais. É, portanto, nesse contexto de intensas disputas e de produção de políticas curriculares que esta pesquisa se insere, ou seja, o debate da política curricular para a formação de professores (1996-2006). Operamos com a teoria do discurso de Ernesto Laclau para a análise desse debate, compreendendo-o como um campo de articulação discursiva e de disputas por hegemonizar determinados projetos de educação, de sociedade e de currículo para a formação de professores da educação básica.

A teoria do discurso de Ernesto Laclau constitui, portanto, o nosso aporte teórico-metodológico. Para tal, faremos um giro discursivo em torno de categorias como discurso e hegemonia, e de outras noções constitutivas da teoria do discurso como articulação, contingência, pontos nodais, antagonismo, demandas, significante

vazio, lógicas da diferença e da equivalência, dentre outras, que juntas, permitem uma compreensão do social e da política curricular para a formação de professores como relações discursivas que se constituem por processos de disputas hegemônicas de significação.

Sintonizada com trabalhos na área de políticas curriculares (LOPES; MACEDO, 2011a; LOPES, 2004; 2006; 2007; 2010), entre outros, e assumindo uma leitura pós-estrutural/discursiva do currículo (LOPES; MATHEUS, 2014; LOPES, 2013; CORAZZA, 2004), consideramos que o debate da política de currículo está dentro da materialidade discursiva, onde o controle sob as formas de significar nunca é total, mas sempre parcial e contingente. Isso porque, na estrutura desestruturada, múltiplas decisões podem ser tomadas, só há diferença e, se há hegemonias fortes, e identidades estáveis que parecem essenciais, há sempre algum sentido que escapa do controle, como observam Lopes e Macedo (2011a). Argumentamos que nenhum discurso pode ser entendido fora das relações materiais que o constituem, e que o foco da hegemonia na política permanece, o que muda é a forma como a hegemonia é entendida: “de uma construção fundamentada na estrutura econômica, com Antonio Gramsci, para a decorrência de uma articulação que constrói um discurso provisório e contingente” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 236). Ao incorporarmos uma leitura pós-estrutural/discursiva do currículo, questionamos o essencialismo na significação do currículo, as metanarrativas que penetram largamente as categorias básicas dos discursos críticos de currículo, bem como as tentativas de fechamento da significação com um currículo centrado. Em contraposição, inspiramo-nos nos ‘jogos de linguagem’ de Wittgenstein (2013) e nas práticas de articulação discursiva de Laclau e Mouffe (1987), onde os significados são definidos pelas regras do jogo linguístico, sem estruturas fixas, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas.

## 2. O SOCIAL É DISCURSIVO

Para a teoria do discurso o social é discursivo, ou seja, a realidade social é discursiva resultante de práticas articulatórias. Discurso é prática; é articulação de sentidos que reúne as dimensões discursivas e não discursivas. Tal questão remete à própria natureza do conceito de discurso, onde os objetos se constituem dentro de uma condição discursiva, isto é, dependem da estruturação de um campo discursivo, formando ‘jogos de linguagem’ que podem produzir novas significações contingentes. No sentido dado por

Wittgenstein (filosofia analítica), “os jogos de linguagem incluem uma totalidade inseparável da linguagem e das ações” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 183). Os autores partilham com Wittgenstein ao afirmarem que as propriedades materiais dos objetos formam um ‘jogo de linguagem’, que é o que eles chamam de discurso. Isso implica dizer que os sentidos “não estão meramente justapostos, mas constituem um sistema diferencial e estruturado de posições – quer dizer, um discurso” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 184).

A categoria discurso nos conduz à concepção subjacente de sociedade, ou seja, abarca todas as dimensões da realidade social e não somente práticas usuais de escrever, falar, comunicar (HOWARTH, 2008). Discurso não é entendido como um conjunto de textos, mas como uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal (MENDONÇA, 2009). Isso porque, para Laclau (2011b), as relações sociais são discursivas, são relações simbólicas que se constituem por meio de processos de significação. Enfatizando a dimensão ontológica do social, Laclau pretende afirmar o sentido de todos os objetos e práticas; mostrar que todo sentido social é contingente, contextual e relacional, e argumenta que qualquer sistema de sentidos se apoia sobre um exterior discursivo que o constitui parcialmente.

Em síntese, entendemos que toda configuração social é uma configuração significativa (LACLAU, 2000), de modo que o social é discursivamente significado, é um campo ontológico, um espaço de reflexão do ser enquanto ser, constitutivo de práticas articulatórias e de sentidos sociais, um sistema de relações socialmente construídas. Isso nos leva a concluir que, numa análise alicerçada pela teoria do discurso de Laclau, “não há como constituir previamente sentidos sociais ou se levar em consideração identidades ou movimentos sociais totalmente constituídos com projetos políticos existentes desde sempre” (MENDONÇA, 2007, p. 250).

Na tentativa de aproximar a discussão teórica à política curricular, “discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 252). Entendemos discurso a partir de múltiplos sentidos que se articulam com infinitas possibilidades de constituir um discurso hegemônico e contingente. Compreender as múltiplas determinações de um fenômeno social, incluindo o referido debate, e também as condições sociais e históricas em que são dadas, significa entender como tudo isso é significado. Essa significação é dada por um discurso que estabelece regras de produção de sentidos.

Em sintonia com a teoria do discurso consideramos as políticas curriculares como negociação de sentidos, como articulação discursiva para o fechamento provisório de estruturas, na medida em que existe um campo discursivo que busca fixar um sentido. Esse fechamento é realizado por sujeitos concretos que decidem no espaço indecidível de uma estrutura deslocada. Em outras palavras, no processo de luta política, grupos educacionais particulares se articulam entre si de maneira provisória e contingente em defesa de suas diferentes demandas e projetos de sociedade, de educação, de formação de professores e de currículo. As práticas hegemônicas implicam o deslocamento de um conjunto de demandas de um lugar social a outro, ou de um grupo a outro (LACLAU; MOUFFE, 1987; HOWARTH, 2008), através de um processo marcado pela negociação e disputas entre diferentes projetos.

Nesse jogo de decisões políticas, encontram-se diversas autorias com múltiplos discursos que remetem a um processo de construção de sentidos em disputa pela constituição de projetos hegemônicos, no contexto de reformulação curricular dos cursos de formação de professores. Portanto, um contexto em que há diversos produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais distintos e suas interpretações – com poderes assimétricos, mas suas identidades são constituídas no processo de luta política, como enfatizam Lopes e Macedo (2011b).

### 3. HEGEMONIA: UMA NOVA LÓGICA DE CONSTITUIÇÃO DO SOCIAL

É nesse contexto discursivo que identificamos as demandas, os antagonismos e as identidades hegemônicas, procurando demonstrar como se opera a hegemonização dos discursos. Daí, a importância do conceito de hegemonia. A partir de uma leitura desestruturativa de Gramsci e, de modo geral, da tradição marxista, Laclau e Mouffe (1987) constroem o conceito de hegemonia como uma nova lógica de constituição do social. Os autores recuperam o arcabouço teórico formulado por Gramsci, especialmente a sua conceituação de hegemonia, assinalando os limites do marxismo para pensar a configuração do social. Para tanto, trazem os aportes teóricos de correntes pós-estruturalistas como a psicanálise com a teoria lacaniana e o desconstrucionismo de Jacques Derrida, bem como as contribuições da filosofia analítica de Wittgenstein e da filosofia de Heidegger.

A crítica de Laclau e Mouffe (1987) ao marxismo refere-se a um projeto incapaz de dar conta da compreensão das relações

sociais contemporâneas. O marxismo ficou adstrito a uma concepção essencialista de sociedade, calcada, sobretudo, na lógica reducionista das relações sociais vinculadas ao antagonismo capital *versus* trabalho (MENDONÇA, 2009). Em oposição, os autores argumentam sobre o caráter plural e multifacetado que apresentam as lutas sociais contemporâneas. A mesma riqueza e pluralidade das lutas sociais contemporâneas têm gerado, por conseguinte, uma crise teórica (LACLAU; MOUFFE, 1987).

O que existe é um complexo social formado por uma infinitude de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas, distintas do mero antagonismo de classe, que segundo a análise destes autores, tem *lócus* particular e não um *a priori* universal. O fio condutor das análises de Laclau e Mouffe tem constituído as transformações do conceito de hegemonia. Afirmam que por trás do conceito de 'hegemonia' se esconde algo mais que um tipo de relação política complementar às categorias básicas da teoria marxista; com ele se introduz uma lógica social que é incompatível com estas últimas (LACLAU; MOUFFE, 1987). Assumimos a crítica de Laclau e Mouffe à tradição marxista quando questionam a visão essencialista do papel da economia sobre as relações sociais. Para tanto, eles desconstroem categorias marxistas (na perspectiva derridiana), como, p. ex., hegemonia, classe universal, dentre outras, à luz das relações sociais e dos processos históricos das sociedades contemporâneas.

Como estamos no campo político da política curricular, faz-se necessário discorrer sobre a concepção de política na teoria do discurso. Laclau e Mouffe defendem a política como ontologia social, isto é, afirmam que o terreno econômico é constituído politicamente, de forma hegemônica, e a constituição dos sujeitos políticos não se dá diretamente pelo elo com as relações de produção, visto que não são essas posições que garantem o antagonismo desses sujeitos em relação ao capitalismo. Esse antagonismo pode ser produzido por outras posições, como as de gênero ou raça, dependendo, portanto, de dinâmicas contingentes, como assevera Lopes (2006).

Para Laclau (2011a), o antagonismo se encontra como um exterior constitutivo que bloqueia a identidade do interior. A negação vem do exterior, ou seja, de outro discurso que nega, que ameaça a existência de todos os elementos que constituíram um determinado discurso. O antagonismo é constitutivo; toda constituição discursiva é antagônica. E a constituição de uma nova hegemonia se dará por processos de articulação em que a identidade hegemônica não seja constituída *a priori*, de fora do processo, e no qual uma dada particularidade possa assumir certo nível de universalidade provisória e reversível.

A política de currículo é uma luta por sua própria significação do que vem a ser formação, currículo, docência e o próprio curso de Pedagogia. É um jogo político que produz sentidos para a formação de professores, sendo importante mostrar as marcas contingentes de sua constituição. Ou seja, adotamos uma forma de compreender a incompletude dos sentidos ou o não fechamento da significação, bem como as lutas e os arranjos políticos (LACLAU, 2011a, 2008) no interior dos discursos curriculares. A seguir, apresentamos o método de análise baseado na teoria do discurso.

#### 4. A TEORIA DO DISCURSO E A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO DE ANÁLISE

Tomamos como abordagem teórico-metodológica a própria teoria do discurso de Ernesto Laclau para analisar o nosso objeto de estudo, ou seja, o debate da política curricular e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006). Elegemos como categorias analíticas discurso, demandas, articulação, antagonismo, hegemonia, lógica da diferença e lógica da equivalência, fronteira antagônica e outras noções constitutivas da teoria do discurso como contingência, pontos nodais, significante vazio.

Construímos um método de análise a partir do arcabouço teórico da teoria do discurso, método este que não se confunde com as diferentes variedades de análise do discurso como a análise do discurso francesa, a análise crítica do discurso de Norman Fairclough e tampouco com a arqueologia de análise do discurso de Michel Foucault. De igual modo, o nosso método de análise não está baseado no método elaborado por Howarth (2005) intitulado de prática articulatória, cujo objetivo é começar o processo de retificação do déficit metodológico estudando a maneira pela qual a teoria do discurso se aplica a objetos empíricos de investigação. Embora tenhamos estudado tal método, inspirando-nos nele em algumas passagens de nossa pesquisa, não partimos dele, mas, sim, da própria teoria do discurso e de suas categorias analíticas aplicadas ao nosso objeto de estudo. Como se vê, operamos com a teoria do discurso para elucidar a articulação de discursos concorrentes e, consequentemente, a transformação de identidades e práticas.

Nesse aspecto, consideramos que inovamos nas questões referentes ao método, visto que criamos um método de análise a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau com seu sistema de suposições ontológicas e conceitos teóricos, aplicando-os ao nosso *corpus* analítico de pesquisa. No primeiro nível de análise identificamos

as demandas, os antagonismos e as disputas hegemônicas de significação nos documentos das entidades acadêmicas de educadores, analisando-as na perspectiva da problematização/desconstrução dos discursos. No segundo nível, analisamos os processos hegemônicos nos documentos do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, a partir da lógica da equivalência e da lógica da diferença.

Consideramos o nosso objeto de estudo como um campo particular de significados produzidos em uma conjuntura histórica dada - o contexto de reformulação curricular dos cursos de formação de professores, constituído por forças políticas e atores educacionais que disputam a hegemonia dos sentidos. Accentuamos: “todos os objetos e práticas têm um significado e os significados sociais são contextuais, relacionais e contingentes” (HOWARTH, 2005, p. 39). É um objeto simbólico, defendido como uma prática discursiva e como local de disputa hegemônica de significação. Isso remete à concepção de currículo, ou seja, “como local de conhecimento, o currículo é a expressão de nossas concepções do que constitui conhecimento” (SILVA, 2010, p. 63). Tal como a linguagem, “o currículo não é um meio transparente, que se limita a servir de passagem para um real que o conhecimento torna presente” (SILVA, 2010, p. 64), mas é concebido como um local de produção de sentidos. Os filósofos da linguagem criticam a metafísica da linguagem e concebem a linguagem como um jogo contingente. Nessa perspectiva, “nunca se saberá o que é mesmo este mundo nem como ele funciona” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13). O que há é uma incompletude do dito e ela não decorre de alguma suposta incompletude do entendimento humano ou do próprio dizer, mas sim da linguagem em que se aloja o dito (VEIGA-NETO, 2003).

Parafraseando Veiga-Neto (2003), isso tem consequências para as formas de se conceber o conhecimento e o currículo, na medida em que não cabe dizer o que é o mundo; no máximo o que se pode fazer é mostrar que é constituído por jogos de linguagem sempre contingentes, com múltiplas possibilidades de significação. Nesse sentido, a virada linguística “resolveu o problema da incompletude das linguagens, dissolveu a questão da impossibilidade da tradução suficiente e nos colocou novos desafios” (VEIGA-NETO, 2003, p. 14).

Quanto às formas de se conceber o currículo, concordamos com Lopes e Macedo (2011a), o currículo não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimização. O dispositivo teórico ao qual nos filiamos e as categorias analíticas às

quais elegemos, levam-nos à apreensão de práticas articulatórias de significação, práticas essas que estão situadas no debate conflituoso da política curricular. A nosso ver, essas são práticas articulatórias de significação que buscam a hegemonia, fruto da relação dialética entre as lógicas da equivalência e diferença que, segundo Laclau e Mouffe (1987), podem construir significados, identidades e práticas. Assim é que entendemos o referido debate: como articulação discursiva. No item a seguir, apresentamos o *corpus* da pesquisa.

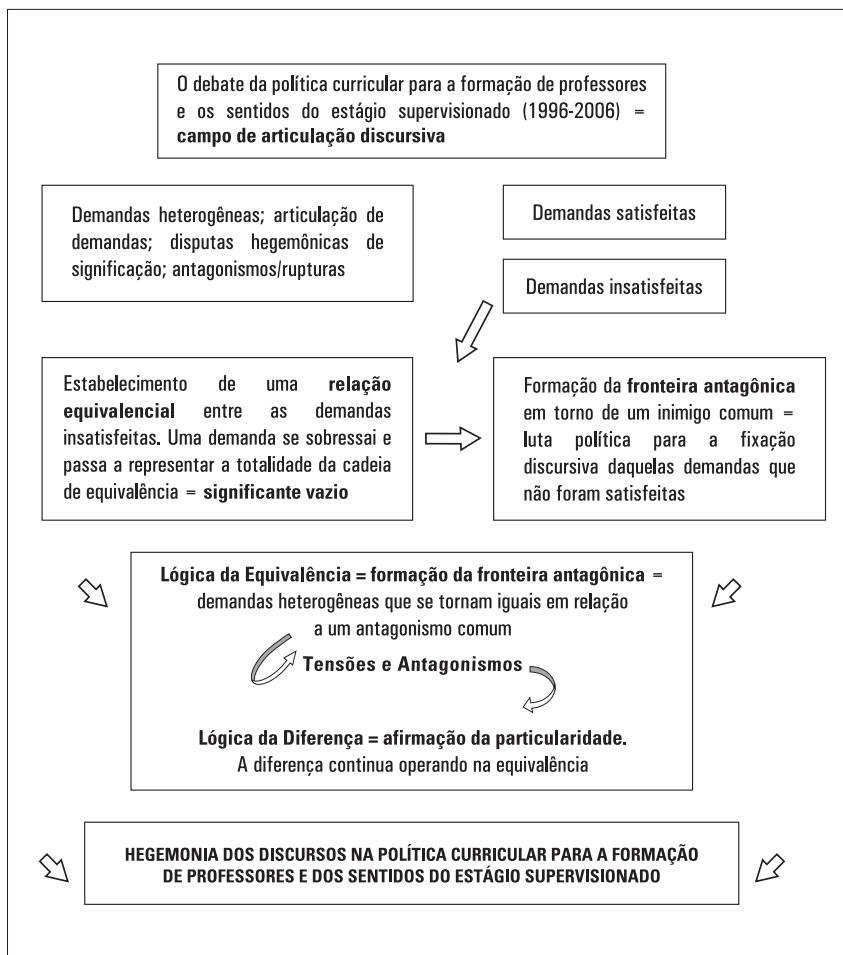
Quanto à constituição do *corpus* de análise, para a teoria do discurso todos os dados são considerados como componentes internos de um discurso (HOWARTH, 2005). Delimitamos como *corpus* analítico: a) documentos curriculares do MEC/CNE, no período 2001-2006, perfazendo um total de 09, entre Pareceres e Resoluções; b) documentos das entidades acadêmicas do campo educacional: ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES, FORUMDIR, FORGRAD, Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, e também documentos das Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia e de Especialistas de Formação de Professores e o Grupo de Trabalho das Licenciaturas sob a forma de boletins, cartas, propostas, manifestos e posicionamentos teóricos acerca da reformulação dos cursos de graduação, destinados à formação dos profissionais da educação, no período 1996-2006, perfazendo um total de 17.<sup>1</sup>

Nesses documentos estão presentes concepções sobre docência, demandas curriculares, projetos de sociedade, educação, formação e currículo, discussões sobre o *lócus* da formação dos profissionais da educação, antagonismos em relação ao aparecimento da figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) como espaço para a formação de professores, a relação entre bacharelado e licenciaturas, o perfil e a identidade do curso de Pedagogia, as habilitações no Curso de Pedagogia e a formação dos pedagogos e demais licenciados, a organização institucional e curricular, concepções de prática e de estágio curricular supervisionado para os cursos de formação, entre outras.

O período 1996 a 2006 é o marco temporal da pesquisa. É um contexto de reformas curriculares significativas, de debate, elaboração e aprovação da Lei nº 9.394/96 e de duas diretrizes curriculares nacionais: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Portanto, um período de grandes definições curriculares, onde os documentos selecionados estabelecem diretrizes, princípios e normas para os cursos de formação de professores.

Pode-se dizer que as discussões sobre o método na teoria do discurso fazem parte de uma conversação em curso e com final aberto. Isso nos leva a afirmar que continuamos a abrir trilhas, no sentido dado por Duque-Estrada (2004, p. 33), a “fazer o caminho para seguir na trilha, o que nunca se faz sem correr riscos, como aquela em que sempre e já nos encontramos, qualquer que seja o âmbito trilhado”. Para melhor visualização do método de análise, elaboramos um esquema gráfico do percurso de análise. Vejamos na figura a seguir.

**FIGURA 1.** Esquema gráfico do percurso de análise



**Fonte:** Adaptado de LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. 6<sup>a</sup> reimpr. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011a.

## 5. DEMANDAS DAS ENTIDADES ACADÉMICAS DE EDUCADORES NO DEBATE DA POLÍTICA CURRICULAR (1996-2006)

A fim de identificar as demandas, os antagonismos e as disputas hegemônicas de significação no debate da política curricular, no contexto em tela, utilizamos as categorias analíticas da teoria do discurso como hegemonia, articulação, demandas, contingência, significante vazio, universalismo e particularismo, noções de política e político, lógicas da equivalência e diferença, com o intuito de explicitar as disputas teóricas e curriculares e as identidades hegemônicas no debate da formação de professores. Consideramos que esse debate se apresentou como um local de intensas disputas e conflitos entre as esferas governamentais (MEC/CNE) e as entidades acadêmicas de educadores. As disputas se dão em torno da hegemonia de projetos de sociedade, educação, formação e currículo com influências do debate acadêmico educacional em âmbito nacional e internacional. Orientamo-nos pelas seguintes indagações: quais os enfoques curriculares que disputam hegemonia? Como se articulam? Quais os projetos de sociedade, educação, formação e currículo que se confrontam? E quais os discursos políticos que os fundamentam? Quais as concepções de docência? E de prática pedagógica e estágio supervisionado? Como os sentidos do estágio são construídos nesse debate?

Sob a ótica da teoria do discurso (LACLAU, 2011a, 2006) encontramos nos documentos das entidades de educadores uma pluralidade de demandas, ou mesmo uma pluralidade de posições nos discursos. Isso porque, na visão de Laclau (2006, p. 22), “uma unidade não está dada por uma só posição de sujeito, mas por uma pluralidade de posições de sujeito que começam a estabelecer entre si um certo grau de solidariedade”. Esse é o caminho para entendermos o conceito de demanda e a cadeia/relação de equivalência que se estabelece entre elas. Para a teoria do discurso, se uma demanda específica e pontual não é satisfeita, outras demandas também insatisfeitas e distintas umas das outras se juntam e criam um sentimento básico de solidariedade entre todas essas demandas. Do ponto de vista da particularidade dessas demandas, elas podem ser inteiramente distintas umas das outras, mas do ponto de vista de oposição ao sistema - entendido como o ‘inimigo’ ao qual essas demandas estão se opondo – elas passam a estabelecer entre si uma relação de equivalência.

Segundo Laclau (2006), se as demandas forem individualmente satisfeitas, não haverá equivalência entre todas elas. Mas se as demandas não são satisfeitas, começa-se a criar uma relação equivalencial. Se a cadeia equivalencial se estende o suficiente, faz-se necessário

representá-la simbolicamente como um todo. Essa representação se dá através das demandas individuais, isto é, certa demanda particular adquire a função suplementar de representar a totalidade da cadeia de equivalências, passando a representar algo mais abrangente, mais amplo. A particularidade que assume uma função universal é o que Laclau denominou de hegemonia. Para organizar a diversidade de demandas formuladas pelas entidades acadêmicas de educadores reunidas em torno da ANFOPE, agrupamos e extraímos os temas. Como resultado desse procedimento, elencamos os temas que constituem as demandas nos documentos das entidades acadêmicas de educadores, conforme tabela a seguir.

**TABELA 1.** Temas que constituem as demandas formuladas pelas entidades acadêmicas de educadores

**Curriculum: princípios educativos e eixos da formação de professores/base comum nacional (BCN)**

**Docência como base da formação e da identidade do profissional da educação**

**Locais de formação dos profissionais da educação**

**Prática pedagógica e Estágio supervisionado**

**Fonte:** Documentos das entidades acadêmicas de educadores

Elegemos o tema Curriculum pela sua complexidade e por perpassar todo o debate sobre a reformulação dos cursos de formação de professores/curso de Pedagogia, no contexto em tela. Os temas extraídos dos documentos das entidades estão intimamente relacionados entre si, e agregam uma gama heterogênea de demandas, o que demonstra concepções e conceitos relevantes para a compreensão do debate da política curricular e dos sentidos do estágio supervisionado. Os mesmos foram separados como uma forma didática de organização dos dados, a fim de facilitar a sua análise.

Dentre os temas elencados na tabela 1, começamos por aquele que reivindica uma base comum nacional (BCN) para os currículos de formação de professores por ser um conceito amplo, complexo, que articula uma heterogeneidade de demandas, sendo reafirmada em todos os documentos finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE ora analisados. Argumentamos que a base comum nacional (BCN) se coloca como uma demanda que disputa a hegemonia de um projeto de currículo nacional para a formação de professores. Afirmamos ainda que todos os temas elencados na tabela 1 se articulam em torno da base comum nacional para os currículos de formação de professores da educação básica. Na sequência, analisaremos os sentidos do estágio supervisionado construídos ao longo desse debate.

## 6. BASE COMUM NACIONAL (BCN): UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA HEGEMONIA E DA DESCONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS

O conceito base comum nacional em sua origem se vincula a uma demanda histórica do movimento de educadores, ou seja, a identidade do curso de Pedagogia/ concepção do pedagogo/extinção das habilitações:

A base comum nacional, concepção que vem sendo construída coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação [...] originou-se já no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, como contraposição à concepção do pedagogo como um generalista, que não contemplava na sua formação, a preparação para a docência, o ser professor (ANFOPE, 2000, p. 10).

Os embates travados pelo movimento em torno do curso de Pedagogia – especialista x generalista, professor x especialista - traziam à tona as questões comuns em torno da formação do educador na Pedagogia e nas licenciaturas. A base comum nacional está estreitamente vinculada à tese da docência como base da formação e da identidade profissional de todo educador e reivindica a unidade no processo de formação entre licenciados e pedagogos. O conceito afirma-se como um princípio da formação básica, como um corpo de conhecimentos que expressa o seu antagonismo ao modelo de currículo mínimo e em prol da articulação entre teoria e prática e das relações educação e sociedade. Ao longo do debate, a ANFOPE aprofunda essa concepção de tal modo que a base comum nacional não se restringe à formação do profissional do curso de Pedagogia, mas é comum a todos os cursos de formação para todos os profissionais da educação:

**a base:** os fundamentos da formação profissional, tendo a docência como base dessa formação - **comum:** porque presente em todas as instâncias de formação profissional - **nacional:** porque unifica a luta em defesa da profissionalização respeitadas as diversidades dos tempos e dos espaços de formação nas instituições (Boletim da ANFOPE, Ano IV, n. 8, 1998, p. 2, grifo do autor).

A amplitude do conceito o coloca ainda como uma forma de luta contra a degradação da profissão, agregando demandas como a luta por política global de formação dos educadores, condições de formação, a docência como base da formação e em defesa de políticas de profissionalização docente.

O conteúdo da formulação da *base comum nacional* é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a *igualdade de condições de formação* (...) (ANFOPE, 2000, p. 9, grifo do autor).

Vincula-se também à demanda da profissionalização do magistério, o que permite “assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhes o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, parece ser o desafio atual” (ANFOPE, 2000, p. 9). Ao mesmo tempo em que é afirmada como única para todos os cursos de formação, a base comum nacional enfatiza o respeito às especificidades de cada curso/instância formadora:

Haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas (ANFOPE, 1992, p.14, *apud* ANFOPE, 1998, p. 11).

Como estamos adotando a abordagem pós-estruturalista na perspectiva da hegemonia e da desconstrução dos discursos, procuramos identificar sintomas de indecidibilidade e oscilações de sentidos nos discursos ora analisados, sendo possível apreender certa ambiguidade no discurso da base comum nacional. Ao mesmo tempo em que é afirmada como única para todos os cursos de formação, enfatiza o respeito às especificidades de cada curso/instância formadora. Assim, consideramos a base comum nacional um discurso curricular que se pretende hegemônico, ou melhor, tomando de empréstimo a expressão usada por Lopes e Matheus (2014), é um projeto que busca uma centralidade curricular por mecanismos de articulação de diferentes demandas, antagonismos e disputas no debate da formação de professores 1996-2006.

A BCN agrega ainda a demanda em defesa da formação unificada do educador, contrária ao currículo mínimo e em prol de um projeto pedagógico comum aos cursos de formação de profissionais da educação, fundado nessa mesma base:

A concepção de base comum nacional [...] representa a ruptura com a ideia de currículo mínimo que predominou na organização dos cursos de graduação até recentemente, quando foi substituída pela concepção de diretrizes curriculares [...] (ANFOPE, 2006, p. 9).

No tocante à perspectiva teórica de currículo, a base comum nacional é tributária da perspectiva sócio-histórica de educação/Pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Saviani (2012). Sob a influência do pensamento marxista, a BCN coloca-se como uma diretriz que deve permear os currículos de formação do educador (ANFOPE, 1998), trazendo em seu interior uma concepção sócio-histórica de formação/educação/educador.

Na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, deve-se também reafirmar a construção da **concepção sócio-histórica de educador**, concepção de formação do profissional de caráter amplo [...] com uma consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (ANFOPE, 2000, p. 9, grifo do autor).

A partir de um contexto de articulação discursiva, de múltiplas possibilidades de significação e de demandas curriculares heterogêneas que se colocam no jogo político contingente, é pertinente questionar a base da concepção crítica da pedagogia histórica ou a concepção sócio-histórica de educador/educação/currículo. Sob essa argumentação, poder-se-ia questionar o projeto de currículo centrado que visa garantir a formação de identidades *a priori* como um dentre vários, ou de um currículo que visa garantir a formação de sujeitos capazes de transformar a sociedade (como sendo do interesse da maioria da população) (LOPES, 2010), como um dentre vários que disputam a hegemonia de significação discursiva em um contexto diferencial. Defendemos uma concepção de currículo dentro do jogo político contingente, como articulação e negociação de sentidos.

Estabelecendo a conexão entre teorias de currículo e política de currículo, vê-se que a perspectiva curricular defendida pela ANFOPE é tributária de teorias críticas mais gerais sobre a educação e o currículo. Tal perspectiva é (re)afirmada em todos os documentos analisados, com o suporte de teorias marxistas e crítico-reprodutivistas da educação. Como sabemos, até meados dos anos 1990, o pensamento crítico foi fortemente hegemônico na teoria e na política curricular no Brasil, numa tentativa de inverter a base das teorias curriculares tradicionais. No que concerne a uma visão política e social da educação, a base comum nacional está comprometida com um projeto de sociedade/educação vinculado à transformação da escola e da sociedade. “A posição historicamente assumida pela ANFOPE evidencia um projeto de formação de professores identificado com os desafios de uma ampla e profunda transformação da escola e da sociedade” (ANFOPE, 2002, p. 12).

A ANFOPE reforça a dimensão política e social da educação, enfatizando a estreita vinculação da formação de organização da escola e da sociedade capitalista e uma perspectiva de classe. A luta pela reformulação curricular dos cursos de formação vincula-se a um projeto de transformação da sociedade, como possibilidades de influenciar projetos democráticos e de justiça social:

[...] a luta pela reformulação dos cursos de formação do educador é uma luta constante, contínua, que não tem prazo para terminar. Ela insere-se no movimento

mais amplo dos educadores brasileiros, que por sua vez insere-se no movimento dos trabalhadores em geral, pela construção de uma nova sociedade mais justa, democrática e igualitária (ANFOPE, 1998, p. 8).

Isso nos leva a assumir a interpretação do político e da política na lógica da hegemonia, tal como propugnada pela teoria do discurso, e a considerar a dimensão política do currículo no debate em pauta. A política, segundo o pensamento de Laclau é constitutiva do social, concebida como tomada de decisões em um terreno indecidível onde o poder é constitutivo. O currículo político vinculado a um projeto de justiça e democracia é um projeto impossível, na medida em que “é impossível pressupor fundamentos fixos – conhecimentos, valores, práticas, relações, instituições – que definam de uma vez por todas o caráter político, em qualquer contexto social, em qualquer constituição do social, para todos os grupos sociais” (LOPES, 2014, p. 56). Entretanto, “impossível não é o simples oposto de possível, mas a expressão de uma abertura de múltiplas possibilidades imprevistas” (LOPES, 2014, p. 56).

É no processo político enquanto um processo de significação que se criam os significados de justiça social e democracia, e outras tantas reivindicações. O que se questiona é: “não se atua no presente para alcançar no futuro identificações do currículo e do social concebidos previamente, mas decidimos hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos” (LOPES, 2014, p. 59). Consideramos a demanda por uma base comum nacional uma decisão política, que consiste numa forma de luta por ocupar espaços provisoriamente vazios, ou seja, luta por hegemonia em torno de um projeto de currículo para a formação de professores que são sempre precárias e contingentes. Defendemos o currículo como uma ação política de significação ampliada pela ausência de uma predefinição de horizontes e fundamentos. Tal compreensão “contribui para bloquear a possibilidade de um fundamento como a *razão correta e definitiva* para organizarmos o currículo de uma determinada maneira” (LOPES, 2014, p. 48, grifo do autor).

Reafirmamos ‘hegemonia’ e ‘desconstrução’ como os dois lados de uma mesma moeda, isto é, ‘desconstrução’ que mostra as relações contingentes de uma identidade na medida em que outras articulações – igualmente contingentes – também demonstrarão sua possibilidade. É desconstrução porque é possível repensar criticamente proposições acerca do conhecimento, da formação, do currículo, da docência, exercitando a crítica quanto à pretensão de verdade, autonomia e essencialismos nos discursos com o qual lidamos.

Como uma decisão política contingente, a concepção base comum nacional é uma demanda cujo corpo é dividido, que transforma a sua particularidade em busca da fixação de um projeto hegemônico para o currículo nacional de formação de professores, resultado de uma série de articulações de diferentes demandas, dadas no enfrentamento com forças antagônicas, em um jogo político de produção de sentidos (provisórios) sobre o currículo. Isso porque a base comum nacional como uma particularidade assume a função de representar algo maior, mais abrangente no campo de disputas discursivas no contexto da reforma curricular dos cursos de formação de professores, agregando uma pluralidade de sentidos como demonstrado nos documentos da ANFOPE. A base comum nacional é a busca de uma identidade hegemônica que passa a ser da ordem do significante vazio, que divide o seu corpo numa dispersão/ articulação de sentidos, transformando a sua própria particularidade em um corpo que encarna uma totalidade inalcançável.

São tantas as demandas agregadas à base comum nacional, tal como acabamos de expor, que ela se esvazia de significado.<sup>2</sup> É por intermédio desse vazio, nunca completo, sempre tendencialmente vazio, que a base comum nacional se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome. Por essa ótica, afirmamos que a BCN é um mecanismo de constituição da hegemonia de uma política de currículo centralizada. Não estamos com isso atribuindo um sentido de negatividade ao esvaziamento, mas demonstrando como se opera a hegemonia na teoria do discurso. Na tabela a seguir, representamos graficamente a forma como problematizamos a base comum nacional (BCN): como um significante vazio:

**TABELA 2.** Base Comum Nacional: um significante vazio

---

Particularidade/conteúdo próprio/significado/nome

---

Representação universal da totalidade; pluralidade de demandas; busca preencher de forma incompleta a ausência de plenitude

---

**Fonte:** Adaptado de LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. 6<sup>a</sup> reimpr. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011a.

Argumentamos que a constituição de uma base comum nacional para o currículo de formação de professores é impossível, assim como é impossível a sociedade constituir-se plenamente do ponto de vista da completude de seus sentidos, é impossível a completude de sentidos no campo discursivo da política curricular para

a formação, marcado pela contingência e por múltiplas possibilidades de significação. Ou seja, é impossível o fechamento da totalidade significativa num sistema relacional, de diferenças, daí concluirmos não caber, na lógica discursiva, um currículo centralizado, na medida em que não há um fechamento final, mas apenas um fechamento precário e contingente, onde há abertura a múltiplas possibilidades.

E ainda, a base comum nacional como uma identidade que se pretende hegemônica no campo da política curricular, na perspectiva da lógica relacional, é uma identidade incompleta porque penetrada pela contingência. Mesmo que a base comum nacional se sobressaia como uma identidade curricular hegemônica, a sua presença plena é impossível diante da incompletude da estrutura. Contudo, há uma tensão ou mesmo um paradoxo entre a impossibilidade do fechamento da significação e a necessidade contingente desse fechamento ou dessa fixação, na medida em que é esse aparente fechamento que vai permitir a hegemonia de certos discursos nas políticas curriculares. Isso porque, nesse aparente fechamento da totalidade de significação, há uma heterogeneidade de demandas onde as diferenças e os antagonismos se tornam presentes dentro de um determinado campo hegemônico, fazendo com que essas fixações ou contenções sejam sempre parciais e precárias.

Ao problematizarmos a base comum nacional isso não implica necessariamente o abandono dos seus princípios básicos, mas é uma nova postura de problematizar/desconstruir os seus temas/conteúdos, ou seja, demonstrar sua hegemonização a partir de uma perspectiva diferente, amparada em um conjunto de categorias com possibilidades de seu questionamento.

## 7. OS SENTIDOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO DEBATE DA POLÍTICA CURRICULAR

Nesta seção, identificaremos as demandas vinculadas ao estágio supervisionado nos documentos das entidades buscando evidenciar os sentidos construídos nas disputas curriculares travadas especialmente com o MEC/CNE, além de destacar as influências da produção dos grupos acadêmicos educacionais, no contexto em tela. Para tanto, indagamos: quais as demandas para o estágio supervisionado? Como as diferentes demandas analisadas se articulam a fim de produzir os sentidos do estágio supervisionado? Quais as suas bases teóricas? Qual a influência do debate acadêmico nacional e internacional na constituição dos sentidos do estágio supervisionado? Qual a concepção de conhecimento a qual os sentidos do estágio estão alicerçados?

O tema estágio supervisionado/prática pedagógica está articulado a diferentes demandas e disputas curriculares no debate

travado com o MEC/CNE, no processo de reformulação curricular dos cursos de formação. O significante estágio aparece no eixo articulador da base comum nacional vinculado a temas como unidade entre teoria e prática, trabalho como princípio educativo, relação entre universidade e escola, ensino e pesquisa. Senão vejamos:

Unidade teoria e prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino [...], revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social (ANFOPE, 1998, p. 12).

E ainda, os sentidos do estágio se articulam à defesa de novas experiências curriculares que facilitem o contato dos alunos com a prática desde o início do curso, tendo a pesquisa como princípio formativo, formas de gestão democrática, entre outros, conforme podemos identificar no fragmento a seguir:

[...] a criação de experiências curriculares que permitam o **contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso**; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a **formação do professor e sobre suas condições de trabalho**; [...] (ANFOPE, 2000, p. 37, grifo do autor).

O significante estágio supervisionado também se vincula ao discurso da ruptura com as formas atuais de organização curricular, como é possível ver no fragmento a seguir:

A ruptura com as formas de organização curricular atuais poderá criar condições necessárias para que certas atividades sejam vivenciadas conjuntamente por **todos os alunos dos cursos/programas de formação**, inclusive quanto aos conteúdos formativos das áreas de fundamentos e outros das áreas específicas - **como os relativos à iniciação à pesquisa, práticas pedagógicas, vivências e estágios profissionais**, gestão e organização do trabalho pedagógico e do trabalho escolar (ANFOPE, 2000, p. 35, grifo nosso).

Tais discursos serão reafirmados pela ANFOPE (2000), e o estágio vincula-se a temas como articulação entre os componentes curriculares de formação pedagógica e formação específica, relação entre teoria e prática, universidade e sistemas de ensino. Isso nos leva a afirmar que os sentidos do estágio são construídos junto a demandas como relação entre teoria e prática em todo o curso de formação, ensino e pesquisa, universidade e escola, ênfase na pesquisa, entre outros, antagonizando com “as atuais formas de organização, em

particular as Licenciaturas cuja estrutura atual fragmenta e separa as disciplinas de conteúdo específico das disciplinas de conteúdo pedagógico e educacional, teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo" (ANFOPE, 1998, p. 12).

Como se pode ver, uma formação teórica que implique articulação entre teoria e prática, componentes curriculares de formação pedagógica e formação específica e ênfase na pesquisa são demandas caras à ANFOPE. Isso é reafirmado ao longo de todo o debate da seguinte maneira: "a formação de profissionais da educação para todos os níveis de ensino deverá ter como pressuposto a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho educativo" (ANFOPE, 1998, p. 9).

Mas, é no Documento Norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores, GT Licenciaturas, instituído pela SESu/MEC e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em 15/09/1999, que encontramos a formulação de um discurso mais específico para o estágio, ou seja, concepções, finalidades e procedimentos em uma estrutura curricular que busca articular experiência e prática profissionais em uma formação integrada:

A integração entre teoria e prática é exigência do processo de formação do professor. Daí a necessidade de que o currículo envolva um contínuo e permanente processo de prática de ensino, entendida esta como mediação de ensino e de aprendizagem no âmago do qual o fazer concreto, orientado pelo saber teórico, possa integrar e consolidar a formação do profissional (GT Licenciaturas, 1999, p.7).

Para tanto, os currículos dos cursos de formação de professores "deverão ser organizados com uma articulação direta com as escolas e demais instâncias existentes. Para isso, os cursos deverão estabelecer convênios com essas instâncias do sistema de ensino e da sociedade, elaborando com estas um projeto pedagógico de formação" (...) (o currículo) "deve ser organizado de modo a garantir que os alunos e professores alternem sua permanência no curso de formação e nas escolas do sistema de ensino" (GT Licenciaturas, 1999, p. 8). Na perspectiva de um currículo que tem como pressupostos da formação dos profissionais da educação a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos (ANFOPE, 1998), o estágio supervisionado é compreendido como um dos componentes curriculares da formação que possibilita um conhecimento sobre a realidade profissional de ensinar. Assim, o estágio é tido como um campo de conhecimento que envolve reflexão e problematização sobre as situações de ensinar e aprender, ou seja, o estágio é reflexão

sobre as práticas pedagógicas e trabalho coletivo do curso. Com o intuito de melhor visualizar as demandas vinculadas ao estágio e os sentidos construídos pelas entidades, apresentamos a tabela a seguir:

**TABELA 3.** Demandas vinculadas ao Estágio Supervisionado nos documentos das Entidades Acadêmicas de Educadores

Estágio como componente curricular obrigatório dos cursos de formação/campo de conhecimento
Estágio desde o início do curso de formação
Estágio: relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, universidade e escola
Estágio como espaço de formação e reflexão sobre a prática pedagógica
Estágio como modalidade da prática pedagógica
Estágio como espaço interdisciplinar e trabalho docente coletivo
Estágio como espaço de construção da profissão professor e de sua profissionalidade

Fonte: Documentos das entidades acadêmicas de educadores.<sup>3</sup>

Em relação à perspectiva teórico-curricular a qual os sentidos da prática pedagógica e do estágio supervisionado estão alicerçados, é possível afirmar que estes são tributários da perspectiva sócio-histórica de educação defendida por Saviani (2012), tal como é a base comum nacional, ou seja, estão embasados na “concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica” (SAVIANI, 2012, p. 69). Com efeito, esse é um ponto de vista ideológico da educação e da prática pedagógica, com registros na teoria curricular crítica. Na concepção da pedagogia dialética, Saviani define a prática pedagógica como histórico-crítica, inspirada na tradição marxista e na acepção gramsciana “de elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978 *apud* SAVIANI, 2012, p. 113).

Ademais, convém ressaltar a influência do debate acadêmico nacional e internacional na constituição dos sentidos do estágio supervisionado, no contexto em tela. Conforme a Tabela 3, os sentidos ali expressos são amplamente desenvolvidos no debate acadêmico nacional com autores como Pimenta (2011), Fiorentini (2004), Lüdke (2013), Silvestre (2011), Venturim (2009), Pimenta e Lima (2008), Diniz-Pereira (2008), entre outros, cujas proposições discutem a formação de professores a partir da relação teoria e prática, ensino e pesquisa e da prática pedagógica reflexiva nos cursos de formação, da construção da identidade profissional e dos saberes docentes, da formação do professor como pesquisador de sua prática, onde o estágio supervisionado aparece como o espaço privilegiado para viabilizar tais ações.

Com isso, novos sentidos vão sendo atribuídos ao estágio supervisionado, identificando-o como um corpo de conhecimentos que tem como eixo a relação entre teoria e prática; o estágio centrado na pesquisa; o estágio desenvolvido a partir da reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação; o estágio como aproximação à realidade profissional; o estágio como reflexão crítica e intervenção na vida da escola; o estágio como um espaço para a produção de novos conhecimentos sobre a escola e os processos pedagógicos; o estágio como pesquisa, entre outros. Tais sentidos estão abrigados na vertente teórica defendida por Donald Schön (1992) sobre a formação de professores práticos reflexivos e sobre o conhecimento construído na ação-reflexão-ação.

De igual modo, estão ancorados na perspectiva elaborada por Lawrence Stenhouse (1975) sobre a formação do professor pesquisador, ou seja, na possibilidade da pesquisa na formação e na prática docente como instrumento de construção da autonomia do professor, expressa no desenvolvimento de disposições para a produção e a reconstrução de saberes e para as mudanças na prática docente (VENTURIM, 2005). Por outro lado, os sentidos do estágio supervisionado encontram suas bases teóricas em autores que tiveram grande influência no Brasil como Zeichner (1993), Pérez-Gómez (1992), Nóvoa (1992), Contreras (2002). Eles fazem uma revisão crítica do desenvolvimento pragmático do modelo de formação do professor como “prático reflexivo”. Para eles, o discurso do docente como “profissional reflexivo” é inócuo quando não se faz uma reflexão crítica da prática como prática social, historicamente localizada. Enfatiza-se a necessidade de refletir sobre o ensino e as condições sociais que o cercam, com a visão política do trabalho docente. A proposta é transcender a prática reflexiva de modo individual para uma reflexão que inclua a reconstrução social.

Poder-se-ia dizer que tais vertentes teóricas sobre a formação de professores compõem o próprio debate conflituoso em torno do conhecimento no campo do currículo. Um debate que, como vimos, não há consensos, mas disputas hegemônicas de significação. No caso dos currículos para a formação de professores, ora o conhecimento considerado válido é o prático construído na ação-reflexão-ação, ora se critica o conhecimento como prático reflexivo, devendo este transcender para uma reflexão política e social da prática docente, ora os diferentes modelos se mesclam produzindo certa hibridez de discursos.

Com base nessas questões, argumentamos que os sentidos do estágio são constituídos na forma de se conceber o conhecimento no campo do currículo para a formação de professores, no referido debate.

Como assumimos uma leitura pós-estruturalista sobre o currículo como uma prática discursiva, esse é um jogo político incessante de produção de sentidos e de disputas para a própria legitimação. Consideramos que as vertentes teóricas acima descritas, às quais o estágio supervisionado encontra as suas bases, buscam definir aqueles saberes que são válidos, legítimos, em detrimento de outros; classificam/categorizam os diferentes saberes como se eles fossem fixos. Como temos defendido o currículo não é único, nem tampouco fixo. As regras são construídas no exercício da luta política de significação contingente.

## 8. CONCLUSÕES

Neste artigo, analisamos o debate da política curricular e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006), considerando demandas formuladas pelas entidades acadêmicas de educadores, reunidas em torno da ANFOPE. Apresentamos o percurso de análise que construímos a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau aplicável ao nosso objeto de investigação. Ao adotarmos uma leitura pós-estrutural e de desconstrução/hegemonia dos discursos, problematizamos algumas das demandas curriculares formuladas pela ANFOPE como a que reivindica a base comum nacional, por exemplo, e os sentidos do estágio supervisionado. Identificamos a base comum nacional como um significante vazio que divide seu corpo entre a particularidade e uma representação mais abrangente. A base comum nacional é um discurso/projeto curricular hegemonicó que busca uma centralidade curricular através da articulação de diferentes demandas, em meio a antagonismos e disputas de significação no debate da política curricular de formação de professores.

Do ponto de vista discursivo, argumentamos que a constituição de uma base comum nacional para o currículo de formação de professores é impossível, porque é impossível a completude dos sentidos no campo da articulação discursiva da política curricular para a formação de professores. Contudo, destacamos a tensão entre a impossibilidade do fechamento da significação e a necessidade contingente desse fechamento. Isso porque esse aparente fechamento da significação vai permitir a hegemonia dos discursos na política curricular, mesmo que provisória. Quanto a isso, convém ressaltar, para a ANFOPE (2000), tanto a base comum nacional como a docência como base constituem ponto de partida para a formulação das Diretrizes para todos os cursos de formação de professores. Ou seja, são aquelas demandas que se sobressaem e alcançam a hegemonia dos discursos na política curricular do MEC/CNE, tal como dispõe a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Quanto aos sentidos do estágio supervisionado, argumentamos que os mesmos resultam de práticas articulatórias entre as diferentes demandas curriculares produzidas ao longo do debate da política curricular para a formação de professores e, de modo mais amplo, pela influência do conflituoso debate em torno do conhecimento/modelos de formação e do currículo. Concluímos, reiterando, o debate da política curricular não tem prazo para terminar, é um campo discursivo de articulação de demandas, de negociações, de antagonismos e de disputas de significação hegemônicas sempre precárias e contingentes, já que novos projetos estão em jogo apontando a possibilidade de romper com uma dada fixação proposta, como resultado dos efeitos de equivalência.

## NOTAS

<sup>1</sup> Documentos das entidades acadêmicas de educadores: ANPED, ANPAE, ANFOPE, CEDES, FORUMDIR. Pronunciamento conjunto das Entidades da área da Educação sobre o Curso de Graduação em Pedagogia, 2006; ANFOPE. Documento Final XIII Encontro Nacional. Campinas, SP, 2006; ANFOPE, ANPED, CEDES. Documento das Entidades sobre o Anteprojeto de Resolução do CNE sobre o Curso de Pedagogia, 2005; ANFOPE. Documento Final do XII Encontro Nacional. Brasília, DF, 2004; ANFOPE, ANPED, CEDES. Documento enviado ao CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, 2004; FORGRAD. Diretrizes para a formação de professores: concepções e implementação (Versão preliminar). Texto elaborado com base na Oficina de Trabalho de João Pessoa, PB, realizada em 16 a 17 de setembro de 2002; Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, encaminhada por: Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e Comissão de Especialistas de Formação de Professores, Brasília, 2002; ANFOPE. Documento Final do XI Encontro Nacional. Florianópolis – SC, 2002; Posicionamento conjunto das entidades: ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formão do Professor, na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização nacional por uma nova educação básica”, instituído pelo CNE, Brasília/DF, 07/11/2001; ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão, UNDIME, CONSED, CNTE. Contribuições das Entidades para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a Formação do Professor para a Educação Básica em cursos de Nível Superior, Brasília, 23/04/2001; ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, Fórum em Defesa da Formação do Professor. Contribuições das Entidades para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a Formação do Professor para a Educação Básica em Cursos de Nível Superior, RJ, 03/04/2001; ANFOPE. Documento Final do X Encontro Nacional. Brasília, DF, 2000; Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, 06/05/1999.; Documento Norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores: GT Licenciaturas, constituído pela SESu/MEC, 1999; ANFOPE /FORUMDIR, Carta de Recife, 05/11/1999; ANFOPE. Documento Final do IX Encontro Nacional. Campinas, 1998; ANFOPE. Documento Final VII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996.

<sup>2</sup> A Base Comum Nacional (BCN) articula diferentes demandas no debate analisado: identidade do curso de Pedagogia – especialista x generalista, professor x especialista (concepção do pedagogo/extinção das habilitações); docência como base da formação

e da identidade profissional de todo educador/ unidade na formação entre licenciados e pedagogos; contraposição aos currículos mínimos; profissionalização do profissional da educação/profissionalização do magistério; política global de formação dos profissionais da educação; instrumento de luta contra a degradação da profissão; formar o professor e o especialista no educador; a BCN é única para todos os cursos de formação/projeto pedagógico comum aos cursos de formação de profissionais da educação; formação unitária do educador/licenciatura e bacharelado; currículo organizado por princípios educativos e eixos norteadores; diretriz que deve permear os currículos de formação/concepção de educação/educador; projeto de transformação da sociedade/compromisso social do educador/ lutas históricas; dimensão política e social da educação e a vinculação entre a forma de organização da escola na sociedade capitalista/perspectiva de classe.

<sup>3</sup> ANFOPE. Documento Final do XI Encontro Nacional, 2002; FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Oficina de Trabalho de João Pessoa/PB, 2002; Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e Comissão de Especialistas de Formação de Professores. Brasília, 2002; ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. Posicionamento Conjunto das Entidades na Reunião consulta com o setor acadêmico. Brasília, 2001; Documento Norteador das Diretrizes Curriculares. GT Licenciaturas, 1999; Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Brasília, 1999; ANFOPE. Documento Final do IX Encontro Nacional. Campinas, 1998.

## REFERÊNCIAS

- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final**. X Encontro Nacional. Brasília, DF, 2000.
- ANFOPE. **Boletim**. Ano IV, n. 8, 1998.
- ANFOPE. **Documento Final**. IX Encontro Nacional. Campinas, 1998.
- ANFOPE. **Documento Final**. XIII Encontro Nacional. Campinas, SP, 2006.
- ANFOPE. **Documento Final**. XI Encontro Nacional. Florianópolis, SC, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP** n. 2, de 1 de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP** nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP** nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP** nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Superior**. Documento Norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores, GT Licenciaturas, 1999.
- CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

- CORAZZA, S. M. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. *et al.* (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores: livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- DUQUE-ESTRADA, P. C. (org.). **Desconstrução e Ética**: Ecos de Jacques Derrida. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2004.
- FIORENTINI, D. A Didática e a Prática de Ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.
- HOWARTH, D. Hegemonia, subjetividad política y democracia radical. In: CRITCHLEY, S.; MARCHART, O. (org.). **Laclau**: aproximaciones críticas a su obra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- HOWARTH, D. Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de La Articulación. **STUDIA POLITICAE**, nº 05 – otoño 2005. Publicada por la Facultad de ciencia política y Relaciones Internacionales, de la Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, república Argentina. Disponible em: <<http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/Prueba2/article/view/585>>. Acesso em: 14 jun. 2014.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia y Estratégia Socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2<sup>a</sup> ed. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 2000.
- LACLAU, E. **La razón populista**. 6<sup>a</sup> reimpr. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011a.
- LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Coordenação geral e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUEJ, 2011b.
- LACLAU, E. Posfácio. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (org.). **Pós-Estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- LACLAU, E. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL, Jr., A.; BURITY, J. A. (org.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise do social. São Paulo: Annablume, 2006.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, Maio/Jun/Jul/Ago. 2004.
- LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul/dez. 2006.
- LOPES, A. C. Currículo, política e cultura. In: SANTOS, L. L. de C. P. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 – (Didática e prática de ensino).
- LOPES, A. C. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. Cidade? n. 39, 2013, 7-23.
- LOPES, A. C.; MACEDO. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.
- LOPES, A. C.; MACEDO. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de política de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b.

- LOPES, A. C; MACEDO, M.; MATHEUS, D. dos S.. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo. **Educação & Realidade**, Porto alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.
- LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago/dez, 2009.
- MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, set/dez, ano/v. 43, n. 3. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência política**, n° 1, p. 153-169, Brasília, janeiro-junho de 2009.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e Docência**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVESTRE, M. A. Modelos de formação e estágios curriculares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. v. 03, n. 05 ago.dez/2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/36/8/>. Acesso em: 14 jun. 2014.
- STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heineman, 1975.
- VENTURIM, S. **O Estágio Supervisionado em Educação Física como contexto produtor de ações colaborativas entre a formação inicial e a formação continuada de professores**. 2009. Disponível em: <[www.anpae.org.br/congressos\\_artigos/simposio2009/326.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_artigos/simposio2009/326.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2014.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Maio/Jun/Jul/Ago, n. 23, 2003.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Revisão da tradução e apresentação Emmanuel Carneiro Leão. 8<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.

**Submetido:** 22/12/2016

**Aprovado:** 01/09/2017

**Contato:**

Rua Marquês de Paranaguá, nº 79. Poço.

Recife | PE | Brasil

CEP: 52061-330