



## **IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões Sobre as Democracias do Nosso Tempo**

Pelotas, 26, 27 e 28 de setembro de 2022.

**GT: Teoria do discurso e abordagens interdisciplinares**

### **UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SENTIDOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO DEBATE DA POLÍTICA CURRICULAR (1996-2006)**

**Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo**  
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)  
E-mail: [katiacaraujo.6@gmail.com](mailto:katiacaraujo.6@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo explora os sentidos do estágio supervisionado produzidas no debate da política curricular (1996-2006). O artigo é fruto de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo é analisar o debate da política curricular e os sentidos de estágio supervisionado, considerando demandas, articulações e hegemonia. Operamos com a teoria do discurso formulada por Laclau e Mouffe (1987) com o argumento de que o referido debate é um campo de articulação discursiva e de disputas hegemônicas de significação. Especificamente identificamos as demandas e as disputas hegemônicas de significação nos documentos das entidades acadêmicas de educadores e do Conselho Nacional de Educação. Os sentidos do estágio supervisionado resultam de práticas articulatórias entre as diferentes demandas curriculares produzidas ao longo do debate e, de modo mais amplo, pela influência do conflituoso debate em torno do conhecimento/modelos de formação e do currículo. Argumentamos que os sentidos de estágio são constituídos na forma de se conceber o conhecimento no campo do currículo para a formação de professores, assim como é resultado da articulação de diferentes demandas curriculares produzidas no referido debate.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Estágio Supervisionado; Política Curricular.

#### **Introdução**

O recorte dado neste artigo explora especificamente os sentidos do estágio supervisionado produzidas no debate da política curricular (1996-2006). O artigo é fruto de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo é analisar o debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado no período 1996-2006, considerando demandas, articulações, antagonismos e hegemonia. A fim de identificar os



sentidos do estágio supervisionado no debate em tela, formulamos as seguintes indagações: como os sentidos do estágio são construídos ao longo desse debate? 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? 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 (MEC/CNE). Investigamos as demandas, os antagonismos e as disputas hegemônicas de significação nos documentos das entidades acadêmicas de educadores/ANFOPE, bem como analisamos os discursos hegemônicos no âmbito dos documentos do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE), a partir da lógica da equivalência e da diferença. Inspirada em trabalhos na área de políticas curriculares e currículo (LOPES; MACEDO, 2011), entre outros, e assumindo uma leitura pós-estrutural e discursiva do currículo (LOPES, 2013; CORAZZA, 2004), considera-se que o debate da política de currículo está dentro da materialidade discursiva, onde o controle sobre 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.

Argumenta-se 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, 2011, 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.

A seguir, trataremos de discutir algumas categorias teóricas que constituem o arcabouço da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. A intenção é explicitar como são constituídas as demandas, as articulações e os antagonismos no debate da política curricular (1996-2006), e como as identificamos nos documentos produzidos pelas entidades acadêmicas de educadores reunidas em torno da Anfope.

## **O SOCIAL É DISCURSIVO**

Para a teoria do discurso de Ernesto Laclau discurso é prática; é articulação de sentido que reúne as dimensões discursivas e não discursivas. Nessa perspectiva o social é considerado discursivo, ou seja, a realidade social é discursiva, pois resulta de práticas articulatórias. Para Laclau e Mouffe (1987) todo o objeto é constituído como um objeto de discurso, na medida em que nenhum objeto é dado fora de toda superfície discursiva de emergência. O social é reconceituado por Laclau e Mouffe (1987) em termos de discursividade, e a identidade é o resultado de uma articulação discursiva. Com efeito, o social é reconceitualizado em termos de uma articulação. Isso é o que se expressa nas palavras de Laclau (2008): “o discursivo é, a partir de nossa perspectiva, o campo de uma ontologia social, quer dizer, de uma reflexão acerca *do ser enquanto ser*” (LACLAU, 2008, p. 198, grifo do autor). 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). Em resumo, 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. Isso porque, para Laclau (2011, p. 142), 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 argumentar que qualquer sistema de sentidos se apoia sobre um exterior discursivo que o constitui parcialmente, segundo enfatiza Howarth (2008). O sentido para



Laclau não é um horizonte transcendental fixo, mas essencialmente histórico e contingente. Assim, o autor desenvolve uma concepção relacional de sociedade na qual sejam constitutivos conceitos como antagonismo e deslocamento, contingência histórica, práticas hegemônicas, entre outros, fazendo uso das lógicas da equivalência e diferença.

Quanto a isso, referenciamos Howarth (2000) ao enfatizar que utiliza o discurso ou discursos para se referir a sistemas de práticas significativas que formam as identidades de sujeitos e objetos. Para o autor, discursos são sistemas concretos de práticas e relações sociais que são intrinsecamente políticas, uma vez que sua formação é um ato de instituição radical, que envolve a construção de antagonismos e o delineamento de fronteiras políticas entre “os que estão dentro” e “os que estão fora”.

Segundo Burity (2008), a categoria *discurso* permite uma compreensão do social e da política, esta como um objeto ao mesmo tempo necessário e impossível. Para se ter acesso à ontologia do social é necessário passar pelo sentido, pelas regras de produção de sentido construídas histórica e contingencialmente, que se cruzam e confrontam na constituição do social. Discurso como uma forma de comunicação no contexto social e, como um sistema de regras de produção social de sentidos, também vai ser introduzido numa reflexão sobre a política para dar conta, inicialmente, do lugar que o ‘sentido’ precisa ter numa reflexão sobre a ação social. O sentido é co-constitutivo da realidade social, isto é, o sentido sempre é produzido socialmente, de modo que não há nenhuma realidade social sem o sentido. O processo de significação equivale a articulações entre um significante e um significado, com regras que são historicamente definidas, que combinam elementos diferentes entre si, de tal maneira que essa relação produz sentido e efeitos no mundo (BURITY, 2008). Articulando os dois pontos: sentido como uso social da linguagem e sentido como um sistema de regras de articulação entre elementos que são diferentes, a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau procura explorar o caráter insubstituível, inseparável, inerradicável do processo de significação para a compreensão e para a constituição dos fenômenos sociais.

Os fenômenos sociais são sobredeterminados, como assinala Burity (2008), não têm uma única forma de abordar, de descrever, de explicar; não estão sujeitos a uma relação de simples causalidade; não se constituem por um único investimento de sentido; não envolvem implicações unívocas; não se esgotam na pura experiência dos acontecimentos encadeados no



tempo e no espaço. Isso se dá porque todo fenômeno social é o cruzamento de diversas formas de construção daqueles acontecimentos. A construção discursiva daqueles acontecimentos e a construção política dos acontecimentos significam a mesma coisa. Os fenômenos sociais são investidos e atravessados por distintas formações discursivas, na medida em que o sentido desses fenômenos é dado por uma articulação inseparável entre sua dimensão física e uma dimensão significativa, isto é, o *discurso* como unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes, é parte inseparável da ontologia social dos objetos.

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 TD 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, 2011, 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. No caso do estudo das políticas curriculares para a formação de professores, o discurso define como são os termos de um debate político, quais agendas e ações priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas, portanto, produzem efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam (LOPES; MACEDO, 2011).

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).

## **O CONCEITO DE DEMANDA**

Iniciaremos esta seção buscando interpretar o conceito de demanda na teoria do discurso. Para Laclau (2011a), se uma demanda específica, no sentido de um pedido ou de uma solicitação, feita por sujeitos ou grupos sociais diretamente a instituições formais do Estado é satisfeita, então o problema está resolvido e não há equivalência entre elas. Mas, se a demanda não é satisfeita, haverá uma frustração dessa demanda e outras demandas igualmente insatisfeitas se acumularão, estabelecendo-se entre elas uma relação equivalencial (LACLAU, 2011a). Dito de outro modo, uma fronteira política interna é formada, dando lugar ao surgimento de uma cadeia equivalencial de demandas insatisfeitas que se articulam em suas múltiplas reivindicações. A pluralidade de demandas através de sua articulação equivalencial é o que Laclau (2011a; 2006) denomina de demandas populares. Nessa articulação plural se encontram demandas distintas umas das outras, cada uma com sua particularidade, de modo que todos os elementos da cadeia são heterogêneos. Podemos então perguntar, o que as une? O que as une é a oposição comum ao sistema ou a uma força antagonica. As distintas demandas se unem em uma luta política, articulando outras demandas insatisfeitas, que passam a estabelecer entre si uma relação de equivalência. Dito de outro modo, a unificação



dessas diversas demandas – cuja equivalência, até este ponto, não havia ido além de um vago sentimento de solidariedade – é um sistema estável de significação. Podemos dizer que as articulações se transformam em reivindicações de defesa nas quais grupos variados, constituídos como vontades coletivas, se unem por uma luta política.

Laclau (2006) afirma que em certo momento a cadeia equivalencial pode se estender o suficiente, sendo necessário representá-la simbolicamente. Os meios para essa representação são as demandas individuais. Certa demanda adquire a função suplementar de representar a totalidade da cadeia de equivalências. Essa relação pela qual certa particularidade assume a função de uma totalidade que a excede é o que Laclau chama de relação hegemônica. E a hegemonia é uma particularidade que assume certa função universal. Quanto mais estendida for a cadeia de equivalência, menos a demanda que assume o papel de representar a cadeia como um todo vai manter um vínculo estrito com o que a constitui originariamente como particularidade. Dito de outro modo, para ter essa função de representação universal, a demanda terá que se despojar de conteúdos precisos e concretos (LACLAU, 2006). Isto quer dizer que a demanda se esvaziará de sua relação com significados específicos e vai se transformando em um significante vazio, um significante que perde sua referência direta a um determinado significado.

O significante vazio representa uma totalidade de elementos essencialmente heterogêneos entre si. No limite desse esvaziamento, o que põe em conjunto toda essa cadeia equivalencial é um significante que não tem um significado preciso, porque se refere a uma extensionalidade muito maior, que somente tende a se unificar em torno de um nome, de um elemento puramente conceitual que estabelece a unidade de todas elas. É por isso que existe um significante vazio; e é por isso que existe um nome (LACLAU, 2006, p. 25). Mediante o exposto, encontramos em Laclau (2006) três dimensões importantes para explicar como se formam as demandas: 1) a relação equivalencial; 2) a disputa hegemônica; 3) o significante vazio. Assim, o autor explica como se constitui a unidade de um grupo, de uma identidade política, a partir de uma dispersão de pontos de ruptura, antagonismos e demandas.

No campo da política curricular é importante considerarmos a heterogeneidade dos discursos, os diferentes atores educacionais e as disputas discursivas em torno da articulação de demandas voltadas à formação, à docência e ao currículo. Isso porque Laclau (2011a) chama atenção para o fato de que a divisão da unidade do grupo em unidades menores é o que



ele denomina de demanda: “a unidade do grupo é, em nossa perspectiva, o resultado de uma articulação de demandas” (LACLAU, 2011a, p. 9). Tudo isso tem em vista a constituição de um projeto hegemônico/aglutinador de discursos, formulado através da articulação de inúmeras demandas diferenciadas, todas buscando discursivamente fazer valer os seus sentidos no debate da reformulação dos cursos de formação de professores, em particular o curso de Pedagogia.

A seguir, de acordo com a análise nos documentos produzidos pelas entidades acadêmicas de educadores, foi possível identificar os sentidos de estágio supervisionado no debate da política curricular, no período 1996-2006. É o que veremos na seção abaixo.

## **OS SENTIDOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO DEBATE DA POLÍTICA CURRICULAR (1996-2006)**

Conforme análise nos documentos das entidades acadêmicas de educadores, o significativo estágio supervisionado é um dos temas que constitui as demandas curriculares no debate política curricular para a formação de professores. Em torno da prática pedagógica também se encontra o componente curricular prática de ensino que, junto ao estágio supervisionado, constituem uma possibilidade de articulação entre teoria e prática na organização curricular para os cursos de formação de professores. Para análise deste tema, tratamos de identificar as demandas vinculadas ao estágio supervisionado nos documentos das entidades, buscando evidenciar os sentidos que foram construídos no referido debate, além de destacar as influências da produção dos grupos acadêmicos, no contexto em tela.

O tema estágio supervisionado/prática pedagógica está articulado às diferentes demandas e disputas curriculares no debate em tela. O significativo 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:

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

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).

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. Estes, 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 a 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”, intitulado “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 estruturado 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 nos documentos das entidades, apresentamos a seguir a Tabela 1:



**Tabela 1**

Os sentidos de Estágio Supervisionado no debate da política curricular (1996-2006)

|   |
|---|
| 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.

Em relação à perspectiva teórico-curricular a qual os sentidos da prática pedagógica e do estágio supervisionado estão alicerçados, é possível afirmar que estes apontam para a perspectiva sócio-histórica de educação defendida por Saviani (2012), 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 inspirado 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 1, os sentidos ali expressos são amplamente desenvolvidos no debate acadêmico nacional com autores como Lüdke (2013), Silvestre (2011), Venturim (2009), Pimenta e Lima (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.

Os sentidos do estágio supervisionado também encontram suas bases teóricas em autores que tiveram grande influência no Brasil como Zeichner (1993), Nóvoa (1992), entre outros. 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.

Pode-se 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 uma 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.



## CONCLUSÕES

Mediante o exposto, argumenta-se 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. Defendemos que o currículo não é único, nem tampouco fixo. As regras são construídas no exercício da luta política de significação contingente.

Como estamos no terreno da política curricular, levamos a discussão para a ‘política’ na perspectiva da teoria do discurso. Argumentamos que é aí onde são produzidas as articulações e onde se dá a estruturação das articulações. Assumimos que a política é o exercício da decisão; política é vinculada à significação e, por isso, entendemos que a política de produzir currículo torna-se um processo sem fim, como o é a impossibilidade de uma totalidade fechada em si mesma, ou de qualquer fundamento final. Isso porque, o político, segundo Laclau (2011), ocupa um lugar ontológico privilegiado na articulação do social e, no caso do debate da política curricular para a formação de professores, a política é articulação contingencial de sentidos, na medida em que outras significações estão sempre em jogo, apontando a possibilidade de romper com uma dada fixação proposta, sempre precária, como resultado dos efeitos de equivalência.

Em suma, argumenta-se que os sentidos do estágio supervisionado resultam de práticas articulatórias entre as diferentes demandas curriculares produzidas ao longo deste debate da política curricular e, de modo mais amplo, pela influência do conflituoso debate em torno do conhecimento/modelos de formação e do currículo, tais como: professor como prático, professor como pesquisador, constituindo, assim, um discurso hegemônico cujos principais temas são: o estágio como componente curricular obrigatório dos cursos de formação; o estágio como a relação mais ampla entre teoria e prática; o estágio em articulação intrínseca com a prática; o estágio como espaço de formação profissional; o estágio como um



processo de ensino-aprendizagem; o estágio como campo de conhecimento da prática profissional; o estágio como tempo de aprendizagem supervisionado.

## REFERÊNCIAS

- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação Documento Final. **IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final. **X Encontro Nacional**. Brasília, DF, 2000.
- BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- 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.
- Documento norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores, **GT Licenciaturas**, 1999.
- 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. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, Philadelphia, 2000.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia y Estrategia Socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Coordenação geral e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E. **La razón populista**. 6ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, (2011a).
- LACLAU, E. Posfácio. In: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. P. (O.). **Pós-Estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 2000.
- LOPES, A. C. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 39, 7-23, 2013.



LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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.

LÜDKE, M. O lugar do Estágio na Formação de Professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan/jun, 2013.

MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais**. Unisinos, set.dez, ano/vol. 43, nº 3. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVESTRE, M. A. Modelos de formação e estágios curriculares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Volume 03, n. 05 ago/dez, 2011.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

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)>

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Revisão da tradução e apresentação Emmanuel Carneiro Leão. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.