

## Um olhar sobre a formação docente: o estágio e a prática de ensino como tecnologias do eu-docente

### Resumo

Durante a formação inicial, existe uma tendência no discurso acadêmico em se dar mais valor ao saber adquirido com a experiência pedagógica nos momentos de Estágio e prática, do que aos saberes das disciplinas das ciências básicas da educação. A justificativa para tal discurso que vem sendo divulgada é de que a formação inicial do professor não se dá apenas dentro da academia com as teorias, mas, no espaço onde a ação acontece: na escola, e que esta se constitui numa importante parceria para o desenvolvimento do ser professor, pois quando se atua na escola se aprende com ela. Neste artigo desenvolvo uma reflexão sobre o Estágio e a prática de ensino como tecnologias do eu-docente, com base nos estudos do campo da ética desenvolvidos por Michel Foucault sobre o cuidado de si, as práticas de si e o conhecer a si mesmo. E ainda, procuro discutir, com apoio teórico de Jorge Larrosa, sobre o currículo de formação e os modos de subjetivação do eu-docente, entendendo o Estágio e a prática de ensino como dispositivos pedagógicos que atuam na produção e constituição de uma ação reflexiva sobre si mesmo, da experiência de si, da relação consigo mesmo e com os outros.

**Palavras-chave:** formação docente; estágio; tecnologias do eu

**Vanessa Caldeira Leite**

Universidade Federal de Pelotas  
leite.vanessa@hotmail.com

## Um olhar sobre a formação docente

O processo de formação docente pode ser analisado, pesquisado e explorado por diferentes vieses teóricos e metodológicos. A opção desta escrita está pautada nos estudos sobre os modos de subjetivação do futuro professor em formação inicial no curso de graduação, a partir do entendimento de que, durante a formação inicial, diferentes técnicas de si são mobilizadas ou, diferentes procedimentos prescritos ou pressupostos são realizados com objetivo de fixar, manter ou transformar a(s) identidade(s) do docente em desenvolvimento.

As práticas de si, objeto de estudo de Michel Foucault, fundamentam este artigo, na intenção de trabalhar com a ideia de que existem práticas do eu-docente, vivenciadas durante a formação inicial, e se referem aos momentos em que diferentes discursos, técnicas, tecnologias, ações, exercícios operam nos cursos de formação inicial a fim de que o futuro professor vá se percebendo, sentindo, vendo, agindo, enfim, constituindo-se como um docente. As práticas do eu-docente são inumeráveis, inconstantes e se transformam na medida em que novos modos de ser professor vão surgindo ou sendo fabricados. Porém, com este estudo não se pretende elencar ou classificar todas as possíveis práticas do eu-docente que constituem o ser professor, mas se elege para seu foco de análise um período específico do currículo de formação: os Estágios supervisionados, momento curricular obrigatório em que os alunos se preparam e são levados a assumir a atividade de ensino e regência de classe.

As práticas do eu-docente não ficam restritas ao momento da formação inicial, tampouco ao Estágio supervisionado, pois permanecem por toda a vida profissional, num constante fazer-se e refazer-se. Os futuros professores estão a todo o momento se constituindo como sujeitos-professores desde as vivências anteriores ao curso de graduação, até a experiência docente, através de diferentes práticas de si, que vão formatando os modos de ser e agir na profissão docente. Porém, o foco da observação nas disciplinas curriculares dos Estágios supervisionados é selecionado por algumas razões que passo a apresentar.

Percebo que durante os Estágios supervisionados as tecnologias do eu-docente, ou as práticas do eu-docente, acabam sendo potencializadas com os recorrentes

discursos que imprimem um modo de ação sobre si e, conseqüentemente, um modo de ação sobre o outro. Estes discursos estão presentes tanto nas principais teorias educacionais que têm fundamentado a formação inicial<sup>1</sup>, quanto nas atuais políticas educacionais para formação de professores<sup>2</sup>, que colocam o sujeito no centro da sua formação, impulsionando e intensificando as ações sobre si, sua autoformação e sua ação autorreflexiva.

Encontro nesse período de Estágio um movimento ou uma vibração em todo o currículo do curso de formação, quando os licenciandos ao iniciarem seus Estágios retomam tudo aquilo que acumularam nos semestres anteriores, com as disciplinas cursadas e com outras experiências em diferentes projetos, na intenção de pôr em prática o que aprenderam até então. Durante os Estágios, muitas são as angústias, dúvidas e inquietações que perpassam entre os estagiários, principalmente no que se refere ao como ensinar os saberes específicos de sua área de conhecimento. É um momento de coroamento do processo de formação e local curricular de discussão ímpar acerca da própria formação.

Destaco ainda, como argumento na seleção das disciplinas de Estágio como local privilegiado de observação deste estudo, as atuais políticas de formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação de professores para educação básica (Brasil, 2001a; 2001b; 2002a; 2002b), que além de ampliarem o tempo de Estágio para 400 horas, incluíram o eixo da prática como componente curricular com mais 400 horas na matriz que orienta a elaboração das grades curriculares dos cursos de Licenciatura, evidenciando um novo valor aos períodos de Estágio/prática.

---

<sup>1</sup> Por exemplo, a concepção teórica para a formação docente, baseada, principalmente nas proposições de Tardif (2002), que apresenta os saberes da experiência como um dos saberes docentes, em oposição a uma concepção tradicional que compreendia a prática apenas como um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria. Os saberes docentes apresentados por Tardif (2002) classificam-se em: a) *Saberes da formação Profissional*: são aqueles saberes transmitidos através das instituições de formação de professores; b) *Saberes Disciplinares*: os adquiridos na formação inicial e continuada, produzidos dentro da universidade; c) *Saberes Curriculares*: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição categoriza e apresenta os saberes sociais, como modelos da cultura erudita; e d) *Saberes Experienciais ou práticos*: aqueles saberes próprios do professor e da sua vida educacional. Considera os diversos tipos de saberes como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

<sup>2</sup> Ver os seguintes documentos: Parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001a); Parecer CNE/CP 28/20 (BRASIL, 2001b); Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a); Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b).

Por fim, como última razão pela escolha do Estágio destaco a minha atuação profissional como professora de Estágio em Curso de Licenciatura, colocando-me constantemente no espaço entre as fronteiras da escola-universidade e, na relação nem sempre tranquila entre alunos estagiários e professores da escola, num tempo-espaço de ambiguidades e (auto)formação.

Neste artigo desenvolvo uma reflexão sobre o Estágio e a prática de ensino como tecnologias do eu-docente, com base nos estudos do campo da ética desenvolvidos por Michel Foucault sobre o cuidado de si, as práticas de si e o conhecer a si mesmo. E ainda, procuro discutir, com apoio teórico de Jorge Larrosa, sobre o currículo de formação e os modos de subjetivação do eu-docente, entendendo o Estágio e a prática de ensino como dispositivos pedagógicos que atuam na produção e constituição de uma ação reflexiva sobre si mesmo, da experiência de si, da relação consigo mesmo e com os outros.

### As práticas de si e a ética da existência: uma perspectiva foucaultiana

Foucault (1984; 1985; 1995) analisa no período compreendido entre os séculos I e II da nossa era, de que modo os prazeres sexuais e seus efeitos sobre o corpo e a alma são descritos pelos filósofos e médicos, a partir de uma moral austera, que será tomada de empréstimo pelos escritores cristãos para reprovar o que seria por eles considerado de imoral e de lascivo. O projeto de uma *História da Sexualidade* estava centrado na sexualidade enquanto experiência, ou ainda, enquanto a correlação entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. Para o filósofo os três eixos que constituem os sujeitos da modernidade são: a formação dos saberes que os constituem enquanto sujeitos; os sistemas de poder e suas tecnologias que regulam as suas práticas, um poder que não é considerado como dominação; e as formas e os modos pelos quais os indivíduos são levados a se reconhecerem como sujeitos.

Após ter se ocupado dos jogos de verdade nas ciências empíricas dos séculos XVII e XVIII, dos jogos de verdade nas relações de poder, Foucault foi estudar os jogos de verdade na relação do sujeito consigo mesmo, na constituição de si mesmo como sujeito, do que se poderia denominar uma história do homem de desejo, daí surge seu interesse

pelos gregos, um interesse ético e político, não apenas na constituição e relação do sujeito consigo mesmo, mas na relação deste com os outros, no governo de si e dos outros.

Este último eixo é o foco principal da sua *História da Sexualidade*: analisar as práticas de si, “as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo, uma certa relação que lhes permite descobrir a verdade de seu ser”. (Foucault, 1984, p.11). Ao pesquisar as formas e as modalidades da relação consigo, através das quais os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeitos, optou pelo estudo da lenta formação de uma hermenêutica de si, desde a Antiguidade até o cristianismo.

A arte da existência é dominada pelo princípio de que é preciso “ter cuidados consigo”, o cuidado é o princípio que fundamenta e organiza a prática de si, que adquiriu um alcance bastante geral, que circulou entre diferentes doutrinas filosóficas, sendo um tema bem antigo na cultura grega. Ou ainda, a arte da existência pode ser entendida como:

[...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 1984, p.15).

Em seu estudo sobre o cuidado de si, Foucault (2006b) isola em três momentos históricos: o momento socrático-platônico, do surgimento da *epiméleia heautoû* (cuidado de si) na reflexão filosófica; o período da idade de ouro da cultura de si mesmo, nos séculos I e II da nossa era e, por fim o momento da passagem aos séculos III, IV e V, da ascese filosófica ou pagã para o ascetismo cristão.

Sócrates, mestre do cuidado de si, lembra aos homens que devem cuidar não das suas riquezas, mas deles próprios. Assim o fez com o jovem *Alcibíades*, quando este ao pretender tomar o poder da sua cidade, é interpelado por Sócrates que o aconselha a primeiro, ocupar-se de si próprio, antes de querer governar a cidade. Com o texto *Alcibíades*, assistimos a emergência do cuidado de si, determinadas por três condições de aplicação deste cuidado: 1) Elemento Político: Os jovens aristocratas destinados a exercer o poder devem ocupar-se de si, esta era a situação de *Alcibíades* que por status, um dia deveria dirigir a cidade e, portanto tinha “necessidade de ocupar-se consigo mesmo na medida em que se há que governar os outros”. (Foucault, 2006b, p.56). O eu a ser objeto de cuidado era um *eu-político*, o objeto era o eu, mas a finalidade era a cidade; 2) Elemento Pedagógico: O cuidado de si relaciona-se à prática educativa considerada insuficiente para quem deveria governar a cidade, principalmente quando comparada a educação e aos saberes dos espartanos e dos persas. Do mesmo modo recai a crítica ao amor entre os homens e os rapazes, que não cumpria uma tarefa formadora, apenas uma função amorosa enquanto os rapazes estavam no esplendor de sua juventude. Desta “dupla falha pedagógica (escolar e amorosa)”, os jovens necessitariam de um guia para uma formação que os ensinassem a ocupar-se consigo mesmo. (Foucault, 2006b, p.56); 3) Elemento do conhecer-te a ti mesmo: Encontramos o elemento da “ignorância” das coisas que se deveria saber para governar a cidade e ignorância de si mesmo, ou seja, o jovem *Alcibíades* não sabia e ignorava que não sabia, deste modo “o cuidado de si tem como forma principal, senão exclusiva, o conhecimento de si: ocupar-se consigo é conhecer-se”. (FOUCAULT, 2006b, p.102).

O tema do cuidado de si (*epiméleia heautoû*), consagrado por Sócrates, acabou sendo o núcleo da arte da existência e retomada por outras filosofias, adquirindo progressivamente a dimensão e a forma de uma “cultura de si”: um imperativo para doutrinas diferentes, que surgem a partir dos primeiros séculos da época imperial, um modo de se comportar, uma forma de viver, desenvolvida, aperfeiçoada e ensinada através de procedimentos, práticas e receitas, constituindo uma prática social, um modo de conhecimento e a elaboração de um saber. A cultura de si vive a idade de ouro nos séculos I e II, embora, cabe destacar que este modo de vida era para poucos, somente

para grupos sociais portadores de uma cultura para a qual tivesse sentido um cuidado de si. O cuidado de si implica sempre uma escolha de modo de vida, jamais foi percebido como uma lei universal válida para todo indivíduo.

A prática de si, como fórmula geral da arte de viver, passa a ser um tipo de exigência que devia acompanhar toda a extensão da existência, não apenas na juventude como era com *Alcibíades*. O cuidado de si deixa de possuir o caráter de uma transição entre o período de educação e a fase adulta, para se tornar uma preocupação constante durante toda a vida e concentrar-se na vida adulta.

Desse fato, segundo Foucault (2006b), originam-se duas consequências. Primeira: a prática de si assume uma função mais nitidamente crítica que formadora; tratava-se de corrigir mais que de instruir. Daí o parentesco com a medicina. Torna-se uma preparação para a velhice, como momento de plenitude do sujeito, momento privilegiado. Para ser sujeito é preciso ser velho, eis um deslocamento cronológico, dando nova importância à velhice. Na cultura antiga (socrático-platônico) a velhice tinha valor tradicional, representava sabedoria e experiência, mas também representava fraqueza ou incapacidade de estar ativo na vida política. A velhice é honrosa, mas indesejável na cultura grega tradicional. Com a cultura do cuidado de si a ser praticado durante toda a vida, durante os séculos I e II, a velhice passa a ser o “coroamento, a mais alta forma do cuidado de si, o momento de sua recompensa”. (Foucault, 2006b, p.134). Velhice como meta positiva da existência, não a velhice cronológica, mas “uma velhice que, de certo modo, fabricamos; uma velhice para a qual nos preparamos”. (FOUCAULT, 2006b, p.137).

Segunda consequência: o cuidado de si converte-se em um “princípio incondicionado” (regra aplicável a todos), que se dirige a todos independente de sua origem e condição social. O cuidado de si tornou-se um princípio geral, um imperativo que se impõe a todos, durante todo o tempo e sem condição de status. O cuidado de si é uma obrigação permanente que deve durar a vida toda, é um modo de existência. (FOUCAULT, 2006b, p.103)

A razão de ser de ocupar-se consigo mesmo não é mais uma atividade bem particular, a quem consistia em governar os outros, não tem mais por finalidade última a



cidade, pois ocupar-se consigo agora é por si mesmo e com finalidade de si mesmo. (Foucault, 2006b, p.103). O eu aparece tanto como objeto do qual se cuida, quanto, principalmente, como finalidade que se tem em vista ao cuidar-se de si. Por que se cuida de si? Não mais pela cidade, mas por si mesmo.

O cuidado de si não designa apenas uma preocupação, mas um conjunto de ocupações, do mesmo modo que os cuidados dispensados com as atividades de um dono de casa, para tanto, é preciso tempo: seja no final do dia, seja no início da manhã, é necessário que se tenha um tempo para consagrar-se a si mesmo, voltar-se a si mesmo. Pode ainda, acontecer de tempos em tempos, uma espécie de retiro, com uma interrupção das atividades diárias, para um recolhimento de si para consigo. Ou então, aproveitando o final da carreira e a idade avançada, quando, segundo Sêneca, os desejos ficam apaziguados, é possível consagrar-se inteiramente à posse de si, “na calma de uma existência agradável”. (FOUCAULT, 1985, p. 56).

Porém, este tempo não é vazio, pois está repleto de tarefas práticas, atividades e exercícios diversos. Desde os cuidados com o corpo (regimes, exercícios físicos) quanto às práticas de meditação, leituras, anotações das leituras e conversações, rememoração das verdades. Existem ainda as conversas com um confidente, um amigo, um guia ou diretor de alma, para os quais é solicitado conselhos e, por vezes, se fornece conselhos, que podem ser em forma de correspondência, efetuando-se uma atividade de palavra e escrita no trabalho de si para consigo e com outrem.

Destaca Foucault (1985) que a *epiméleia* não se constitui em um exercício de solidão, mas uma verdadeira prática social. Ao assumir formas mais ou menos institucionalizadas, como é o caso de *Epicteto*, que ensinava sua filosofia numa espécie de escola. Ou ainda, principalmente em Roma, nas famílias aristocráticas, encontrava-se a figura de um conselheiro da existência, um consultor privado ou inspirador político.

Enfim, diferentes funções, como a de professor, a de guia, a de conselheiro, a de confidente, vão demonstrar que a ligação intrínseca de uma atividade da alma, com a possibilidade de trocas com o outro, “o cuidado de si – ou os cuidados que se tem com o cuidado que os outros devem ter consigo mesmos – aparece como uma intensificação



das relações sociais”. (Foucault, 1985, p.58). O cuidado de si está intrinsecamente ligado a uma *ação consigo* ao mesmo tempo em que comporta intercâmbios de conselhos de consciência *com o outro*.

O objetivo das práticas de si pode ser analisado pelo princípio geral da *conversão a si*. Essa conversão implica em duas ideias: um deslocamento do olhar, que não pode se dispersar com curiosidades desimportantes; e uma trajetória pela qual o sujeito acaba voltando para si mesmo. Enfim, embora o sujeito não necessite interromper outros tipos de ocupações para voltar-se inteiramente a si, convém manter sempre em mente que os propósitos para sua vida devem ser buscados a partir da sua relação consigo mesmo. (FOUCAULT, 1985, p.69).

Deste modo, este movimento de conversão a si e todas as práticas de si dizem respeito a uma *ética do domínio*, “uma relação concreta que permite gozar de si como que de uma coisa que ao mesmo tempo se mantém em posse e sob as vistas”. (Foucault, 1985, p.70). A experiência de si gerada pela ética do domínio, pela posse de si...

[...] não é simplesmente a de uma força dominada, ou de uma soberania exercida sobre uma força prestes a se revoltar; é a de um prazer que se tem consigo mesmo. Alguém que consegue, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer. Não somente contenta-se com o que se é e aceita-se limitar-se a isso, como também ‘apraz-se’ consigo mesmo. (FOUCAULT, 1985, p.70-71).

A ascese para os gregos antigos não era um caminho de progressiva renúncia a si mesmo, antes se tratava do trabalho de constituição de si mesmo, de uma relação plena consigo mesmo, autossuficiente e capaz de produzir a felicidade de estar consigo mesmo. E, portanto, diferencia-se conceitualmente da ascese cristã em três eixos: primeiro, não está dirigido à renúncia de si, mas à constituição e exaltação de si mesmo; segundo, não regula-se pelos sacrifícios, mas pelo dotar-se de algo que não se tem; e finalmente a

terceira diferença está na não ligação do indivíduo à lei, mas à verdade. (FOUCAULT, 2006b, p.400).

No modelo platônico o cuidado de si é ocupado pelo imperativo do conhecimento de si, de modo que estão reunidos e aglutinados, em um único movimento, conhecimento de si e conhecimento da verdade, cuidado de si e retorno ao ser. (Foucault, 2006b, p.310). No modelo cristão, formado a partir dos séculos III e IV, o conhecimento de si está ligado de modo complexo, ao conhecimento da verdade tal como é dada no Texto pela Revelação e para tanto é preciso conhecer a si e purificar o coração. Há um movimento circular: conhecimento de si, conhecimento da verdade (Texto) e cuidado de si, não é possível conhecer a verdade nem conhecer-se a si mesmo sem a purificação de si mesmo.

Em segundo lugar, com o cristianismo, as práticas de si mesmo foram integradas ao exercício do poder pastoral, formando um modelo cristão do cuidado de si mesmo, um modelo ascético-monástico. O conhecimento de si é praticado através de técnicas cuja função essencial consiste em dissipar as ilusões interiores, reconhecer as tentações e frustrar as seduições de que se pode ser vítima.

Em terceiro lugar, enquanto no modelo platônico o conhecimento de si mesmo gira em torno do voltar-se a si mesmo, num ato de reminiscência, no modelo cristão, encontramos um ato de renúncia a si mesmo, com um modelo exegético, ou seja, de detectar a natureza e a origem dos movimentos interiores que se produzem na alma. Este modelo cristão será em seguida transmitido para toda a história da cultura ocidental. (FOUCAULT, 2006b, p.312).

O modelo helenístico centrado em torno da autofinalização da realização a si, da conversão a si, foi um modelo de moral que o cristianismo recebeu, herdou, repatriou e elaborou o que hoje chamamos de moral cristã, com suas práticas de exegese do sujeito e da renúncia de si, conhecimento de um eu profundo, anterior a própria existência, que mais tarde será objeto de estudos das ciências humanas, da psicologia, da psiquiatria, da pedagogia, que re-atualizam estas práticas de si, de modo a subjetivar e constituir os sujeitos modernos.

As técnicas de si, na era moderna e com o cristianismo, perderam sua importância e sua autonomia, enquanto objetivo de voltar-se a si mesmo, ao serem integradas no exercício do poder pastoral, e também aos saberes médico, educativo e psicológico, que concentrou atenção não no cuidado de si, mas no preceito do “conhece-te a ti mesmo”.

A partir do estudo destes três grandes modelos de cuidado e das técnicas de si, apresentados por Foucault (1984; 1985; 1995; 2006b) fui motivada a pesquisar e compreender sobre os modos de subjetivação do eu-docente, a partir de tecnologias e práticas de si, que têm orientado as teorias educacionais e os currículos de formação de professores.

### **Currículo e modos de subjetivação: o Estágio e a prática de ensino como tecnologias do eu-docente**

O modo de entender o currículo para a formação docente pode ser visto como uma “pista de corrida” conforme apresenta Goodson (1995, p.32), por onde todos os alunos dos cursos de licenciatura passam com a intenção de se constituírem professores. A metáfora da pista de corrida nos remete a um percurso com um ponto de partida e um ponto de chegada, a ser percorrido durante um determinado tempo, cumprindo determinadas ações e regras previamente acordadas, com a finalidade de estabelecer como se deve ser professor e como não se deve ser. E ainda, nos provoca a pensar sobre currículo como resultado de uma construção cultural, social e historicamente produzido a partir de diferentes concepções de educação, escola, sociedade, sujeito, conhecimento e ciência.

O autor trabalha com uma definição pré-ativa de currículo escrito contrapondo com a realização interativa de currículo como prática, porém, embora apresente as definições pré-ativa e ativa de currículo, não coloca o currículo escrito e a prática em sala de aula como fatos isolados, mas como elementos interdependentes entre si, tendo o currículo realizado na prática como componente central. Deste modo, afirma que o currículo escrito é um testemunho visível e público, que justifica e legitima o processo educativo e, como um mapa do terreno ou um roteiro, estabelece no tempo/espaço

curricular padrões, classificações, atribuições e, ainda, é suscetível a modificações, na medida em que as lógicas e as práticas educativas vão se operacionalizando e recriando o currículo ativo nas instituições.

Goodson (1995) nos alerta que estudar apenas o currículo escrito como se fosse um catálogo, desencarnado, sem vida, pode representar um risco, pois acaba por reafirmar ou pressupor que existe uma dicotomia entre teoria e prática: currículo escrito e ativo e, ainda, apresentar como irrelevante o currículo escrito para o ativo, que é o vivenciado e posto em prática.

Somos inclinados a pensar que o currículo escrito é neutro e inquestionável, pois seria o depósito de todo conhecimento acumulado pela história da cultura e da ciência, e sendo resultado deste acúmulo não há o que contrariar, está dado. Porém, a perspectiva que trago neste estudo não compartilha desta visão dicotômica e tradicional de currículo, como uma simples elaboração de grades disciplinares a partir da sistematização do conhecimento e, portanto, passo a apresentar o modo como compreendo o currículo.

Com as teorias críticas e pós-críticas, o currículo passa a ser analisado a partir de relações de poder – embora com diferentes abordagens sobre o poder – e nenhuma teoria pode ser considerada neutra. “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”. (SILVA, 2007, p.16).

Enquanto para as teorias críticas o poder é algo repressor e deve ser eliminado, para as teorias pós-críticas, o poder é considerado produtivo, constitui e cria identidades e subjetividades. Essa ênfase ao poder que produz possui sua referência em Michel Foucault, quando ele afirma:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato

ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2006a, p.8).

O poder atua através de dispositivos de regulação, controle e disciplina dos corpos e das populações. O currículo é um dos dispositivos na tarefa de normalização, disciplinarização e regulação que atinge todos os agentes educacionais. Para tanto, é necessário “conhecer para governar”. (Silva, 2005, p.191), ou seja, para controlar, regular, governar, agir sobre uma determinada população, precisa-se, primeiramente, conhecê-la.

O campo do currículo é precisamente um domínio particular de conhecimento do indivíduo, implicado em estratégias de governo. A teoria do currículo consiste precisamente nisso: em estabelecer meios de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade, seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas. (SILVA, 2005, p.192).

Entendo currículo como um modo de subjetivação, sendo a maneira pela qual os indivíduos “se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores”. (Foucault, 1984, p.26). Desta forma, a constituição do eu-docente que se forja através do currículo, pode ser percebido como um “trabalho de aprendizagem, de memorização, de assimilação de um conjunto sistemático de preceitos e através de um controle regular da conduta”. (FOUCAULT, 1984, p.28).

Ao mesmo tempo, o currículo age na constituição do eu-docente, na medida em que implica uma certa relação a si, ação sobre si, enquanto sujeito-professor, age sobre si mesmo, “procura conhecer-se, controlar-se, pôe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se”. (Foucault, 1984, p.28), através de exercícios, práticas, técnicas que são propostos

para o desenvolvimento das relações de si, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo.

O currículo pode ser entendido como um modo de subjetivação na medida em que comporta estes dois aspectos: o dos códigos de comportamento e o das formas de subjetivação, que não são dissociados e asseguram a subjetivação do eu-docente, através de diferentes tecnologias do eu-docente. O Estágio e as práticas de ensino são entendidos neste estudo como tecnologias na constituição do professor.

A prática é apresentada como um saber docente, um saber tácito, da experiência, com base ainda num referencial de cunho prático-reflexivo, para que através do contato direto com a escola formal, os indivíduos construam sua identidade docente. Deste modo, entendo que estes saberes de ordem prática no processo de formação docente, atuam como tecnologias do eu-docente, no interior da qual os indivíduos exercem um trabalho sobre si com a intenção de assegurarem ou construírem suas identidades docentes e seus modos de ser e agir no mundo e com os outros.

Percebo que as DCN (BRASIL, 2001a; 2002b) apontam para um governo, ou ainda, um autogoverno da conduta do futuro docente em formação, que transfere para o indivíduo a responsabilização por sua formação e carreira profissional. Com base em diagnósticos dos problemas detectados na formação dos professores, as diretrizes apresentam princípios orientadores amplos para uma política de formação, para organização do tempo e do espaço e para estruturação dos cursos de Licenciatura. As características consideradas inerentes à atividade docente, na atualidade, são apresentadas no início do documento:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001a, p.4).

Com estas indicações citadas é possível perceber que o papel do docente tornou-se ainda mais complexo e não se reduz a figura do detentor do conhecimento científico

(específico da sua área de formação), ou um transmissor de saberes, a partir do domínio de metodologias educacionais pertinentes ao espaço escolar e ao público destinado. As novas orientações requerem um professor flexível, crítico, com iniciativas inovadoras e sempre em estado de prontidão para as mais diferentes atividades e situações, ampliando a responsabilidade para além da sala de aula, na tarefa de articular a relação escola e comunidade.

As DCN apresentam treze questões-problemas a serem enfrentadas na formação de professores, tanto no campo institucional, quanto no campo curricular. De todas estas destaco apenas uma, referente ao campo curricular, a qual tangencia o foco deste estudo: “Concepção restrita da prática”.

No campo curricular a prática é uma das questões históricas a serem enfrentadas na formação, segundo as DCN, pois esta é tomada a partir de uma concepção restrita como “aplicacionista das teorias”. O curso de licenciatura segmenta seu currículo em dois pólos isolados entre si: “O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. [...] O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas”. (BRASIL, 2001a, p.22).

As diretrizes ainda indicam que a concepção de prática deve ser colocada como um componente curricular, como uma dimensão do *conhecimento* presente nos momentos em que se trabalham os conteúdos da atividade profissional, bem como durante o Estágio, momento do exercício da atividade docente, reiterando o pensamento teórico sobre os saberes da docência, como por exemplo, os saberes docentes apresentados por Maurice Tardif (2002), destacados na primeira nota de rodapé.

A ideia central que defendo é a de que o aumento da carga horária dos Estágios e a inserção do elemento de prática como componente curricular, os quais juntos totalizam no mínimo 800 horas, indicados pelas DCN para os cursos de formação de professores da educação básica, apontam para uma intensificação da autoformação, principalmente por estar calcado numa teoria pragmática de reflexão e autorreflexão sobre as ações – a



“prática reflexiva” e o “aprender a aprender” – que incidem sobre um modo de subjetivação do futuro professor, sendo a prática de ensino uma tecnologia do eu-docente, este eu-docente que se conhece e se forma através da sua prática, da formação na ação, tendo como elemento dinamizador principal a elaboração ou re-elaboração da ação reflexiva consigo mesmo.

O Estágio e a prática de ensino, tais como outras experiências de conhecimento, atuam como tecnologias do eu, definidas por Foucault como aquelas nas quais os indivíduos estabelecem uma relação consigo mesmos e:

[...] que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria. (FOUCAULT, 1990, p.48).

O aumento da carga-horária do saber de ordem prática nos currículos de formação docente, no entendimento deste estudo, compartilha também com o pensamento trazido por Jorge Larrosa (1994), sobre a constituição do sujeito (eu-docente) a partir de aparatos complexos de discursos pedagógicos (regimes discursivos diversos) que implicam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, e, sobretudo “o nosso modo de nos comportar”. Sendo práticas pedagógicas, os Estágios produzem e transformam a experiência que os alunos, futuros mestres, têm de si mesmos, por que com os Estágios mais do que aprenderem algo exterior – conhecimentos específicos – há uma relação reflexiva do aluno consigo mesmo.

O futuro professor define e elabora sua identidade, quando oferece a si mesmo momentos de observação, decifração, descrição, julgamento, narração e domínio de si, partindo de uma noção de experiência de si “como o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”. (Larrosa, 1994, p.43). Esta interioridade acaba sendo fabricada na experiência de si e na sua capacidade de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente sua prática e a si mesmo.

Deste modo, o currículo de formação e as disciplinas de Estágio atuam como aparatos de subjetivação na fabricação do eu-docente, principalmente porque oferecem esta possibilidade do sujeito se relacionar consigo mesmo, a partir de “tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de auto-controle e auto-transformação”. (Larrosa, 1994, p.38). Enfim, temos com os Estágios estas modalidades do dispositivo pedagógico apresentadas pelo autor: mecanismos óticos, discursivos, jurídicos e práticos.

Cada um destes mecanismos é a todo o momento acionado nas disciplinas de Estágios, e é justamente na articulação complexa de discursos e práticas que se constitui o eu-docente e, portanto não pode ser analisado independente desses discursos e mecanismos. Não considerar as disciplinas de Estágios apenas como possibilidade ou oportunidade de desenvolvimento da identidade docente, mas como mecanismo de produção da experiência de si.

Diz Larrosa (1994, p.45): “Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido”. É possível identificarmos práticas que são recorrentes durante as disciplinas de Estágio, que possuem um certo repertório de ações que colaboram na construção do professor, por exemplo, através de exercícios e práticas de autoconhecimento e auto-avaliação, nas construções narrativas “onde cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (Larrosa, 1994, p. 48) os futuros professores vão construindo seu o modo de ver-se docente, sempre com objetivo de capturar-se a si mesmo para sua auto-reflexão e transformação.

Para finalizar, proponho pensarmos que na ação docente coexistem as dimensões teórica e prática e redimensionarmos o paradigma do Estágio como o momento da aplicação e medição de conteúdos aprendidos no curso, e compreender que a prática docente é uma rede viva de troca, criação e transformação de significados constante. No caso particular das investigações que desenvolvo, tenho procurado entender o Estágio como uma prática social e cultural por estar diretamente comprometido com a formação dos licenciandos e dos alunos das escolas por intermédio das ações dos Estágios.

## Referências

- BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 8 de maio de 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 02 de outubro de 2001b.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 de fevereiro de 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 19 de fevereiro de 2002b.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade III: O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1990.
- \_\_\_\_\_. Michel Foucault Entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1995.
- \_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 22. ed. São Paulo: Graal Editora, 2006a. p. 1-14.
- \_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 190-207.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.