UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE

Waleska Rodrigues Costa

De volta para casa: do professor eterno ao complexo docente.

Duque de Caxias
2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Waleska Rodrigues Costa

De volta para casa: do professor eterno ao complexo docente

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, ao Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação.

Orientador: Professor Doutor Henrique Garcia Sobreira

Duque de Caxias

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/C

C837 Costa, Waleska Rodrigues
De volta para casa: do professor eterno ao complexo docente / Waleska Rodrigues Costa – 2010.
134 f.

Orientador: Henrique Garcia Sobreira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

1. Professores – Formação - Teses. I. Sobreira, Henrique Garcia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Waleska Rodrigues Costa

De volta para casa: do professor eterno ao complexo docente

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, ao Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovado em 10 de agosto de 2010.

Banca Examinadora:

_____

Professor Doutor Henrique Garcia Sobreira (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

_____

Professora Doutora Sandra Mara Corazza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

_____

Professora Doutora Sílvia Pimenta Velloso Rocha
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

_____

Professor Doutor Mauro José Sá Rego Costa
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Duque de Caxias

2010

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Bernardo.

Antes, um sonho.

Hoje, aliança em devir...

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, Jesus e aos amigos da “Verdadeira Pátria” que sempre estão comigo. Em especial, Dr. Bezerra, Emmanuel e Chico. “Que eu seja instrumento de Vossa Paz”.

Ao meu filho Bernardo Rodrigues da Costa, que desde o início esteve comigo literalmente, na barriga, no pensamento e no coração. “Só eu sei quanto amor eu guardei, sem saber que era só pra você...”

À Mamãe Vera Lúcia e à Vovó Mariana, por tudo que me ensinaram. Mediadoras do meu tornar-se. Obrigada minha Mãe pelo amor que dedicas a mim. Esta vitória é sua. “É pai e mãe, é o meu chão, melhor amiga, pra sempre eu vou te amar”.

Ao meu companheiro Ricardo Pereira da Costa, pela compreensão, pela não compreensão e acima de tudo pelo orgulho que tem de mim;

Aos meus familiares. Com um carinho mais que especial para Dalma e Tião, Ismael, Tia Zira, Lane e Léo, Cícero Junior e a você Dalline que no dia da prova de entrevista do Concurso de acesso ao Mestrado me ajudou a estudar. Obrigada por estarem sempre na minha vida.

À minha outra família, os amigos da Obra Social Emmanuel: Jeane Francisco, Ana Cristina e Douglas, Cláudio e Iulie. O Suporte e a nossa ligação espiritual são grandes tesouros nesta existência.

Às companheiras Dona Noelia Lima Cajazeira, Dona Nádia e Dona Lúcia. Vocês cuidaram do meu maior tesouro, o Bernardo, com isso tornaram este trabalho possível. Foi difícil, às vezes sofrido, mas, conseguimos.

Ao Professor Doutor Henrique Garcia Sobreira, por tudo que aprendo. Você é a parte mais significativa do meu complexo docente.

À Banca Examinadora que desde a Qualificação foi fundamental para este trabalho, principalmente pelas belas colaborações conceituais trabalhadas na defesa deste trabalho: Professora Doutora Sílvia Pimenta, Professora Doutora Sandra Corazza e Professor Doutor Mauro Sá.

Aos professores e professoras deste Mestrado: Sonia Mendes, Maurício Rocha, Amélia Escotto do Amaral, Dinair Leal da Hora, Isabel Ortigão, Andrea Festner. Ao secretário do mestrado Sandro Marcelo Hilário e à Bibliotecária Lucia

Helena de Andrade Santos.

Aos profissionais do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira e do Colégio Estadual Heitor Lira. Em especial, aos Professores e Professoras que aceitaram participar desta pesquisa. Sem vocês este trabalho não seria possível.

Aos colegas das escolas em que trabalhei e das que trabalho: Escola Municipal Minas Gerais, Escola Municipal Professor Edson Santos, Ciep Brizolão 217 Municipalizado Edival Gueiros Vidal, Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa. Com um "cheirinho" especial nas Diretoras: Maria Izabel Souza Pereira, Dilcinéa Martins Ferreira, Viviane Silva de Oliveira e Vilma de Aguiar Ferreira; Ao diretor Dilson Martins Ferreira; Aos amigos professores e professoras: Michele Nascimento da Silva Azevedo, Louise de Almeida Ferreira, Nizete Freitas, Eliana Castro de Almeida, Simone Villela Aragão, Mônica Apolônio Cardoso, Marcelo de Lima Rangel, Andréa Ribeiro de Souza, Simone Rodrigues e Valda de Aquino. Amizade verdadeira mesmo à distância.

Ao grupo de amigas supervisoras educacionais: Deize Arosa, Ana Cláudia M. Pereira Nogueira, Janaína de Oliveira, Sheila Silva de Lima Costa e Maria Fátima de Lima.

Aos amigos pessoais, por alegrarem a minha vida: Letícia Mayrink, Virgínia Cristina Moreira e José Soares, Denair Leite e Hugo Willians Leite, Rosângela Pessoa, Simone Maris, Ana Paula Rodrigues e a afilhada Thaina Leite.

A todos amigos e amigas da turma de Mestrado do ano de 2008, pela contribuição nas aulas e pelo carinho com a minha gravidez, com o "19º aluno" que foi o meu Bernardo.

Por último, não menos importante, um agradecimento mais que especial para as pessoas que agilizaram as licenças para estudo e licenças prêmio (nas prefeituras) que tornaram esta pesquisa factível: PMDC - Secretários Professora Angela Lomeu, Professora Myriam Medeiros da Silva e Sr. Jorge Prado, Professora Suzana, PMQ - Secretário Municipal de Educação Lenine Lemos, Professora Simone Holanda de Lemos e Professora Cristianne Villar.

O amigo é uma benção que
nos cabe cultivar no clima da gratidão.

André Luiz/Chico Xavier – Livro "Sinal Verde"

Noções

Entre mim e mim, há vastidões bastantes
para a navegação dos meus desejos afligidos.

Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos.
Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que a atinge.

Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza,
só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram.

Virei-me sobre a minha própria existência, e contemplei-a.
Minha virtude era esta errância por mares contraditórios,
e este abandono para além da felicidade e da beleza.

Ó meu Deus, isto é minha alma:
qualquer coisa que flutua sobre este corpo efêmero e precário,
como o vento largo do oceano sobre a areia passiva e inúmera...

Cecília Meireles
(Poesia Completa / Vol. 1)

RESUMO

COSTA, Waleska Rodrigues. **De volta para casa*:*** do professor eterno ao complexo docente**.** 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

Este trabalho apresenta o processo de investigação da pesquisa "De volta para casa: do professor eterno ao complexo docente", cujo objetivo ímpar foi analisar o desejo realizado de um grupo específico do magistério: o de retornar como docente da escola em que estudaram. O trabalho adotou o estudo de viés analítico sobre a pesquisa de Sobreira (2008), destacando principalmente o conceito de professor eterno avançando para uma outra perspectiva: o complexo docente. A questão central da pesquisa foi descobrir como os desejos/vontades/sonhos docentes interferem em suas escolhas pedagógicas e profissionais. O trabalho considerou importante a análise conjuntural da escola e, consequentemente, do Curso Normal em relação ao que denominou-se supereu educacional e supereu cultural (FREUD, 2006, 1997a, 1997b; SAFATLE, 2007). Realizou-se uma pesquisa de campo em duas escolas estaduais com Curso Normal de Nível Médio. Portanto, discorre através da análise das entrevistas realizadas com trinta docentes que realizaram esse sonho/desejo, procurando escavar em seus relatos os sentimentos em relação ao retorno, suas recordações da época estudantil e do professor admirado (SOBREIRA, 2008). Os principais referenciais teóricos utilizados foram Adorno, Deleuze e Guattari, adicionando aos estudos o diálogo e a aproximação entre seus conceitos de formação e devir, respectivamente. Destaca-se o posicionamento da pesquisa em relacionar esses dois autores, de correntes filosóficas distintas, num ponto de convergência imbricado com a perspectiva freudiana a respeito das três tarefas impossíveis (governar, psicanalisar e educar). Assim como nestas tarefas, os conceitos de formação e devir estão prenhes da impossibilidade de determinação apriorística de resultados. Nestes termos, aventa-se o imperativo de repensar o currículo da formação docente, a partir do envolvimento dos sentimentos e desejos presentes no magistério, numa construção emancipatória das relações pedagógicas.

Palavras-chave: Professor eterno; Formação; Devir; Complexo docente; Desejo; Perenização do magistério.

ABSTRACT

This dissertation presents the process of investigation of the research “Back home: from eternal teacher to the complex teacher”, whose objective was to analyze the satisfied desire of a specific group of teachers: this desire is to return as teachers to the school they studied at. This dissertation adopted the study of analytical view about Sobreira's research (2008), emphasizing, mainly, the concept of eternal teacher moving toward another perspective: the complex teacher. The central question of this research was to find out how the teacher's desires/wills/dreams interfere with their pedagogical and professional choices. In this paper it was very important to analyse the context of the school and consequently, the teacher training course concerning what was called educational superego and cultural superego (FREUD, 2006, 1997a, 1997b; SAFATLE, 2007). A Survey was carried out in two public high schools with teaching courses. Therefore, through the analysis of interviews conducted with thirty teachers who have fulfilled their wishes, we tried digging into their reports the feelings about return and memories of schooldays and admired teacher (SOBREIRA, 2008). The main theoretical references used were Adorno, Deleuze and Guattari, adding dialogue and approaching between their concepts of training and devir (becoming). Respectively, to the studies. We must highlight that this research also made a connection between these two authors, from different philosophies, converging them into the freudian perspective in relation to three impossible tasks (to govern, to educate and to psychoanalyze). As in these tasks, it's impossible to determine aprioristically the results of the concepts of training and devir. Accordingly, rethinking the teacher training curriculum from the point of view of the involvement of the feelings and wishes present in the teaching career is a must for the construction of emancipatory pedagogical relationships.

Keywords: Eternal teacher; Training; Devir; Complex teacher; Wishes; Perpetuation of the teaching career.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1.	**CAMPOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: UMA INVESTIGAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO**	20
1. 1.	**Magistério e perenização: o professor-eterno**	23
1. 2.	**A "morte" do Curso Normal e o conceito de professor admirado: caminhos necessários ao currículo emancipatório**	26
2.	**FORMAÇÃO DOCENTE: DESCENDÊNCIA E ALIANÇA**	30
2. 1.	**A formação na perspectiva de Adorno**	30
2. 2.	**A formação e o devir-docente: a perspectiva de Deleuze e Guattari**	33
2. 3.	**Intuições sobre o Curso Normal e a questão de estudo**	39
3.	**O CAMPO DE PESQUISA: DESCRIÇÕES**	60
3. 1	**Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS)**	62
3. 2	**Colégio Estadual Heitor Lira (CEHL)**	64
3. 3	**Sobre o poder mimético da imagem do professor perenizado como característica da/na formação**	67
3. 4	**A perenização da imagem de docentes como origem do desejo de perenização nos professorandos**	72
3. 5.	**A investigação do professor eterno como professor real ou como combinação de várias experiências difusas, porém marcantes, com diversos docentes: a conceituação do complexo docente**	79
4.	**A IDENTIFICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: SINGULARIZAÇÃO COISIFICADA, SINGULARIDADE MIMETIZADA E DEVIR-SINGULARIZAÇÃO**	85
4. 1.	**O efeito da morte (fim da relação pedagógica) na relação aluno eescola admirada: as possibilidades de mal-estar no desejo de eternizar-se**	91
4. 2.	**A morte e a morte do Curso Normal: de Santiago Nazar a Quincas Berro D'água**	105
4. 3.	**O professor formador e a supressão do afeto: os fins e os inícios das relações pedagógicas com a escola admirada**	110

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 120

REFERÊNCIAS 130

INTRODUÇÃO

Cada qual cuide de seu enterro, impossível não há. [1]
(AMADO, 1986)

O desejo de investigar a formação docente numa escola normal aconteceu a partir da vivência pessoal da autora como aluna neste curso e, posteriormente, no Curso de Pedagogia, ao perceber a diferença nas dinâmicas de condução dos Cursos, ou seja, na diferença basilar entre os professores-formadores[2] destes cursos.

A constatação dessas diferenças ensejou vários questionamentos a respeito da formação pela qual passei, sendo a mais instigante: por que desejo ser professora da escola em que estudei? O interessante é que ao longo da trajetória profissional, ora como docente, ora como aluna, a pesquisadora notou que não estava sozinha nesse desejo, pois muitos colegas compartilhavam deste sonho. Neste sentido esta pesquisa tornar-se-á quase autobiográfica, pois mapeará a realização de uma parcela de professores e professoras cujo desejo é trabalhar, ou melhor, dar aulas na escola em que foram alunos e alunas.

Neste sentido, a pesquisa irá analisar a questão do Curso Normal como lugar de expressão de singularidades[3] necessárias à formação de seus futuros professores e/ou enquanto *lócus* privilegiado do controle estatal da educação de professores, de disseminação de semicultura e a impressão de singularidades. Na ótica da *Bildung* (ADORNO, 2001a), o argumento é que a impossibilidade de se prever os resultados da educação constitui-se o acontecimento para o devir ativo. O

---

1 Frase derradeira de Quincas Berro D'água, segundo Quitéria que estava ao seu lado.

2 Neste trabalho a expressão Professor-formador designa o professor que trabalha em cursos de formação de professores, tanto no Ensino Médio (Curso Normal), quanto na Educação Superior. Não se refere apenas àqueles que trabalham com as disciplinas pedagógicas, mas a todo corpo docente, inclusive das disciplinas comuns a outros cursos.

3 Ao longo dos estudos, esta pesquisa foi conduzida à questão da singularização como processo de emancipação. Optou-se por redigir “expressão/impressão de singularidades” para manter atenção à categoria central. Por “expressão de singularidades” deseja-se ressaltar a contribuição de cada individuo na compilação de um complexo docente, algo próprio a si e de si. Por “impressão de singularidade” designa-se a característica que a educação de professores tem de forjar identidades profissionais apriorísticas, imprimindo aspectos do que se espera do professor, quer dizer, uma singularidade de fora.

devir-formação não constitui sujeitos ou perfis identitários, mas a diversidade de singularidade.

No trabalho, propõe-se como caminho a aproximação de duas escolas teóricas distintas: a formação, em Adorno; o devir, em Deleuze e Guattari. O pressuposto delineia o conceito de formação enquanto devir ativo de singularidades, processo irregular, não-linear e laborativo. Não é a formação de sujeitos como objetivo, meta ou finalidade, pois isso é o que se convenciona nomear por educação. A formação está para além das metas de educação, por que realiza-se na imprevisibilidade; neste sentido, torna-se devir intenso e inconstante. Evidentemente, não se pode olvidar a influência freudiana em Adorno e também da Escola de Frankfurt, que vez por outra estão presentes nos percursos teóricos deste trabalho, mesmo porque eles fazem parte importante desta trajetória acadêmica.

É necessário esclarecer que nesta pesquisa distingue-se a formação na perspectiva adorniana e a formação escolar de nosso foco que se preferiu destacar enquanto educação de professores (SOBREIRA, 2004, 2001). Neste sentido, tudo o que a tradição da formação docente delimitou sistematicamente enquanto formação, para este trabalho é diametralmente diferente do que Adorno compreende por formação. Certamente corresponde-se mais com a definição de semiformação. A educação de professores como instância de semiformação é o que exala dos currículos pensados para os cursos de formação de professores.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. O Capítulo 1, com duas seções que cuidam dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, no qual se ressaltam os caminhos epistemológicos escolhidos para compreender as informações coletadas nas entrevistas realizadas, delineando a construção do objeto de pesquisa em si.

Nas seções 1 e 2 são abordados os conceitos trabalhados por Sobreira (2008) em sua pesquisa, com algumas categorias conceituais determinantes na condução deste trabalho, como por exemplo: professor eterno, professor admirado, aluno eterno, professor ideal, professor real, magistério e suas mortes, perenização do magistério, etc. Considerou-se de extrema importância a determinação do contexto histórico pelo qual tem passado o Curso Normal desde 1996, quando do decreto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9394/96), em que se estabeleceu a dubiedade quanto à formação dos professores dos anos iniciais do Ensino

Fundamental. O autor realiza uma analogia, colocando o curso em tela na situação de Santiago Nazar em “Crônica de uma morte anunciada”, aguardando o desfecho de sua extinção desde então. Neste sentido, este trabalho procura descrever o contexto em que esses professores têm vivenciado nos últimos anos, incluindo, as deliberações tomadas pelos sucessivos governos estaduais do Rio de Janeiro, no intuito de colocar o Curso Normal em situação de distanásia (SOBREIRA, 2008).

O capítulo 2 procura desenvolver o referencial teórico de Adorno como um dos campos de trabalho da pesquisa, não olvidando, a tradição freudiana de seus construtos conceituais e, evidentemente, de outros filósofos frankurtianos: Horkheimer e Marcuse. Entre algumas das categorias apreendidas estão: indústria cultural e semiformação. No entanto, a compreensão do conceito de formação, como situação nunca vivenciada em quaisquer dos contextos históricos da humanidade, torna-se então de fundamental relevância para o esclarecimento da escolha do outro viés teórico açambarcado pela pesquisa, a saber: Deleuze e Guattari.

O estudo, na seção 2 deste capítulo mais especificamente, refere--se ao interesse pessoal relacionado aos acontecimentos conceituais de Deleuze e Guattari, durante as aulas das disciplinas eletivas do Curso de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação, principalmente, no que se relaciona ao devir, pelo seu desencadeamento primeiro, jamais apriorístico e deduzível das ações. A compreensão paulatina dos demais construtos dos autores em tela, como personagem conceitual, tipos psicossociais, metáfora vespa-orquídea, foram basilares no encaminhamento e nas escolhas prospectivas desta pesquisa.

Entretanto, é da aliança entre a impossibilidade de previsibilidade tácita no conceito de devir e do inacabamento prenhe da formação, segundo Adorno, que surge o apaixonamento maior deste trabalho: a opção pelo processo e nunca pelos resultados, o devir-formação. A metáfora vespa-orquídea (DELEUZE; GUATTARI, 2007b) é significante para o entendimento do que se acredita como relações pedagógicas singularizadas idiossincraticamente, pois, a vespa e orquídea nada produzem por descendência, mas por alianças. Nesta perspectiva, o desejo do professor e da professora de trabalhar na escola em que estudou pode singularizar-se na aliança e não, necessariamente, na descendência de seu professor admirado ou professor eterno. O desejo de retornar não precisa singularizar-se na reprodução de práticas pedagógicas.

Na terceira e última seção do capítulo 2, descrevem-se algumas

intuições sobre o Curso Normal e a questão de estudo, ou seja, o desejo de retorno à escola de formação, como indício do desejo de perenização, um dos tabus presentes no magistério (SOBREIRA, 2008). O acontecimento dessas intuições se deu ao longo da jornada de escolhas teóricas vivenciadas as aulas do mestrado e, consequentemente, através do trabalho de qualificação desta pesquisa, estando também permeadas pela experiência profissional/pessoal da autora e pelas observações do campo de pesquisa.

Comparando a profissão docente com outras carreiras acadêmicas, o trabalho logrou localizá-la como atividade peculiar, devido às quatro características singulares: 1. suas férias são diferenciadas; 2. seus trabalhadores são acometidos por problemas de saúde com mais frequência (quem escolhe a profissão docente); 3. se for regente de turma, quando for para o mercado de trabalho, pode mudar o local, mas continuará na mesma ambientação de sua formação, em suma, o docente nunca sai da escola; 4. por último, é uma profissão marcada por sucessivos fins em suas relações pedagógicas, sucessivas "mortes" de seus períodos letivos, sendo este assunto pouco trabalhado nos currículos da formação docente.

Essas características *sui generis* da profissão do magistério ajudam na constituição de um supereu para a educação, permeado a partir do supereu cultural que, por sua vez, é contextualizado em seu momento histórico e social. Ressalta-se, então, a seguinte intuição: o Curso Normal como ambiente semiformador, com sua organização egóica (MARCUSE, 2009), tem observado a sua paulatina perda de espaço no supereu educacional da sociedade, em que desde os anos dourados, vem sendo desprestigiada na influência na educação dos educadores. O professor formador do Curso Normal possuía um *status* de determinação em relação ao supereu educacional em respectivos períodos históricos que veio se perdendo ao longo dos anos, principalmente, pelos avanços tecnológicos e comunicacionais que a sociedade está vivenciando.

O contexto do Curso Normal nos últimos tempos foi enviesado pela sua possível extinção, com a mudança da formação de docentes da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, conjuntura que inevitavelmente também influencia na constituição do supereu educacional, determinado também por este fim singular no magistério; afinal trata-se da morte de um curso tradicional e, consequentemente, de uma profissão, o professor formador de Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio.

Não obstante, ainda nesta seção, são indicados dois aspectos inerentes à profissão docente que se encontram, lamentavelmente, ausentes, distantes ou ocultos nos currículos da formação, tanto inicial quanto continuada. Em primeiro lugar, trata-se do fim das relações pedagógicas individuais e coletivas e, em segundo lugar, os sentimentos e desejos enquanto fomento das escolhas profissionais de professores e professoras.

* * *

O Capítulo 3 cuidou do processo de pesquisa em si, do contato com o campo, da coleta de dados e a análise dos relatos ouvidos nas trinta entrevistas realizadas em duas escolas estaduais que possuem o Curso Normal. Nas seções 1 e 2 deste capítulo, prosseguem as descrições dessas instituições.

A) Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS): com quarenta e sete anos, está localizada no município de Duque de Caxias. Nesta instituição, foram realizadas entrevistas com dezoito professoras;

B) Colégio Estadual Heitor Lira (CEHL): com cinquenta anos de fundação, está situado na cidade do Rio de Janeiro. Nesta unidade escolar, foram entrevistados dois professores e dez professoras, perfazendo um total de doze entrevistas.

No início, o interesse da pesquisa eram os professores das disciplinas pedagógicas que foram alunos da unidade escolar. Mas, com surpresa, notou-se, em ambas as unidades escolares, que os professores e professoras das disciplinas da Base Comum, foram mais solícitos e receptivos com a pesquisa, inclusive, alguns desses docentes com mais de trinta anos de magistério, demonstrando grande disposição em colaborar. Outra surpresa foi uma certa indiferença de alguns professores, em especial os das disciplinas pedagógicas, mais até que o esperado, perguntando inclusive se a pesquisa iria lhes dar trabalho ou tomar muito tempo.

Ao tomar como referência a pesquisa de Sobreira (2008, p.190), este trabalho acompanha nas seções 3, 4, e 5, as seguintes questões :

* O poder mimético da imagem do professor perenizado como obstáculo à formação;
* A perenização da imagem de um professor como origem do desejo de perenização dos professorandos;
* A investigação de até que ponto esse “professor eterno” foi real ou é a combinação de várias experiências difusas, porém marcantes, com diversos docentes.

A seção 3 discorre sobre o poder mimético da imagem do professor admirado, estabelecido segundo o tabu de perenização inerente ao magistério, como possível característica, ou não, à formação, ora como obstáculo, ora como estímulo. A construção da imagem mimetizada do professor admirado com suas possíveis interferências, na ocasião do desejo de retorno realizado, foi observada nos relatos de algumas entrevistas, destacando-se as possíveis posturas de reprodução das práticas pedagógicas do professor admirado e em colocar-se como exemplo para seus estudantes, ressaltando sempre que, quaisquer ações analíticas sobre esses relatos não possuem intenção de julgamento profissional; contudo, busca entender como os sentimentos e desejos docentes influenciam as escolhas pedagógicas nesses profissionais.

O desejo de perenização inerente à carreira do magistério foi analisado na seção 4, entendido a partir do pressuposto de que outros desejos são singularizados idiossincraticamente através dele. No caso desta pesquisa: do desejo de trabalhar na escola em que foi aluno e aluna está, sobremaneira, singularizado através do desejo de perenização do magistério, sendo aquele considerado por Sobreira:

> Uma evidência adicional e interessante do “ficar para sempre” como algo que faz parte dos resultados da formação ou de características dessas pessoas. Mais do que “professor eterno”, esses casos revelam a existência de uma “instituição eterna”, quase uma reificação do “amor à educação e à escola” – o desejo de permanência em seu grau mais elevado grau. (SOBREIRA, 2008, p. 235)

Essas singularizações específicas foram exploradas nas entrevistas através do sentimento de orgulho, da emoção em voltar para a escola como professor e professora, também pelo fato de relatar esse retorno, colocando-se como exemplo para seus alunos e alunas. Essas falas foram extremamente

marcadas pelos sentimentos de orgulho, emoção, reconhecimento, entre outros, destes docentes, forjando esse desejo como uma das possibilidades reais de representações do desejo de perenização da carreira do magistério.

Na seção 5, acontece a reelaboração conceitual de professor eterno (SOBREIRA, 2008), através da investigação de sua correspondência com o conceito de professor real. Nesta perspectiva, o passado discente teria grande influência nas escolhas pedagógicas dos futuros professores, com tal determinação que o conceito de professor eterno surge como empoderamento para outro conceito, mais completo: o complexo docente, que seria o elenco de recordações, daquele que se torna professor e professora, de sua época em que eram estudantes, englobando sentimentos positivos ou negativos em relação ao professor admirado.

Considera-se que o professor eterno e o professor admirado continuam ensinando, ainda que em sua presença na ausência. Neste trabalho, o professor eterno foi delineado como uma categoria menos específica, não menos importante, em relação ao complexo docente, presente em alunos e alunas independentemente da sua futura profissão. Já o complexo docente seria uma herança exclusiva do futuro docente, a qual carregará em toda sua vida profissional.

A constituição conceitual do complexo docente sugere a caracterização em grupos de singularidades dos entrevistados e entrevistadas, evidentemente não a título de julgamento, mas a título de melhor compreensão de sentimentos e desejos. Neste sentido, no capítulo 4, trabalha-se com os grupos de singularidades buscando aspectos idiossincráticos que fundamentem as escolhas pedagógicas destes docentes. É necessário esclarecer que esses grupos não são estágios ou conjuntos de aspectos fechados de singularidades, mas possuem uma função racional e didática para a compreensão das singularidades encontradas, fundamentando-se nos construtos teóricos embasadores deste trabalho. Nestes termos, foram cartografados três grupos de expressão de singularidades, não exclusivos entre si, a partir das entrevistas: 1. Singularização coisificada; 2. Singularidade mimetizada; 3. Devir-singularização.

Na seção 1 do capítulo 4, o foco é o mal-estar no desejo de eternizar-se do magistério, como um dos possíveis efeitos ocorridos a partir dos encerramentos inerentes às relações pedagógicas. Em especial, o fim específico do contexto desta pesquisa, o Curso Normal, que tem vivenciado a possibilidade de sua extinção desde 1996. A promulgação da LDBEN 9.394/96, trouxe um clima de

“morte” que faz deste *lócus* um ambiente peculiar, no que se refere à transferência da formação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exclusivamente, para a formação de nível superior. Essa “morte anunciada” por decreto desde 1996, inspirou para esta pesquisa o desejo de conhecer os sentimentos destes professores e professoras, que retornaram para trabalhar em sua escola de formação, em relação ao fim do curso em que trabalham, principalmente daqueles que lecionam as disciplinas pedagógicas, exclusivas da parte profissionalizante deste curso, que não só vivenciam esse fim, mas o fim de uma carreira específica do magistério.

Referimo-nos ao professor formador das disciplinas pedagógicas, visto que os docentes da base comum deste curso têm a possibilidade de serem transferidos para outras modalidades da educação básica, de acordo com a sua formação, sem interferências na carga horária e sem perda de *status* profissional. Já com relação aos professores e professoras de disciplinas pedagógicas, com a Licenciatura em Pedagogia, restaria para alguns o Serviço de Orientação Educacional e Pedagógica e, para os muitos outros, o retorno ao magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no caso de serem desviados de função.

Os sentimentos descritos em seus relatos em relação ao fim do Curso Normal dão conta dos muitos fins que esses profissionais têm vivido ao longo da Década da Educação (1997 a 2007), instituído pela LDBEN 9.394/96. As contradições entre opiniões e sentimentos verificadas nesses relatos, a partir na analogia de Sobreira (2008) com a obra literária de Gabriel Garcia Marquez “Crônica de uma morte anunciada”, inspiraram aqui neste trabalho, outra analogia com a obra de Jorge Amado “A morte e a morte de Quincas Berro D'água”, assunto da seção 2 do Capítulo 4.

As várias mortes, pelas quais vem passando o Curso Normal, ocorrem a partir da indefinição contínua residente num importante e fundamental descuido dos nossos legisladores: promulgaram uma lei que, apesar de ter sido debatida durante anos, não buscou o apoio decisivo das Universidades no que se refere à regulamentação e (re)construção de uma alternativa viável para a formação de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental que perpassasse necessariamente pelo viés do Ensino Superior. O que se viu depois de 1996, foi uma procura generalizada dos profissionais do magistério por cursos de licenciaturas, quaisquer que fossem.

> (...) Desde que ficaram claros a função e o lugar dos Institutos Superiores de Educação nesse campo, os setores organizados da universidade pública opuseram forte resistência a esse projeto; e, embora seu resultado ainda careça de avaliações, aparentemente essa morte foi evitada.
> Assim, a grande pergunta que continuava sem resposta clara, referia-se ao destino desse imenso batalhão de professores públicos que ganhavam sua vida nos Cursos Normais em nível médio. O retorno de Darcy Ribeiro à idéia da Escola Nova (formação em nível superior de todos os profissionais de educação), sem qualquer base de apoio nas universidades e nas instâncias que abordavam a questão da formação de docentes, foi recebido como uma interferência alienígena e autoritária. (SOBREIRA, 2008, p. 76 e 77).

Por causa desses vários fins, considerou-se necessária a compreensão dessas singularidades profissionais permeadas nesses contextos, dessas várias mortes e sobrevidas que o Curso Normal tem vivenciado. Neste sentido, além desses fins, como o grupo entrevistado possui professoras prestes a se aposentarem, o fim de carreira também foi objeto das indagações, principalmente, em relação à possível supressão dos afetos em relação à escola admirada.

Na seção 3 deste capítulo, última deste trabalho, são descritas algumas análises relacionadas aos sentimentos entre professor formador e escola admirada/Curso Normal. O desejo de voltar como docente da escola de formação é caracterizado, segundo Freud, como *lust* que significa vontade, prazer, que é um desejo prospectivo, constituído de uma saudade pretérita da relação aluno e professor admirado. Nesta perspectiva, é necessário caminhar por outros territórios. Por isso, o trabalho decide pela aliança entre esse conceito de desejo de Freud e o devir-desejo em Deleuze e Guattari, não constituído como descendência de um sentimento, mas da aliança entre os sentimentos e as perspectivas. Os relatos sobre a emoção de trabalhar na escola admirada foram analisados, observando as singularidades amalgamadas a partir dessas relações, tanto de alianças quanto de descendência, sendo que, em sua maioria, o sentimento de pertencimento à instituição é congruente com a visão de “segunda casa”.

Finalizando, é desejo inerente deste trabalho fomentar indagações para a constituição de um currículo para a formação docente que, sendo emancipatório, não seja grade curricular e não sendo aprisionador de conceitos, seja promotor de expressão de singularidades emancipadoras.

1. CAMPOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: UMA INVESTIGAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO.

A dinâmica deste trabalho procura elaborar a análise das vozes dos professores para além da mera descrição de fatos. É o desejo que move esta pesquisa, o desejo de entender como nascem certos sentimentos que nos constróem enquanto professores e professoras continuam em nós como amálgama itinerante de influências e escolhas. Diferentemente de apenas descrever, o que se deseja é analisar cada relato encontrando, ou não, os traços dos conceitos fundamentais para essa pesquisa.

> Ou seja, se a descrição epistemológica mostra como funciona o sistema de enunciados de uma dada ciência, a análise epistemológica mostra como se constrói esse sistema e que "lances" ele necessariamente exclui do seu horizonte (MEZAN, 2002, p. 439).

Notadamente, este trabalho abrangerá a Teoria Crítica no que se refere a mapeamentos diagnósticos, pois não é nossa intenção a procura de quaisquer soluções definitivas. Talvez não se alcancem as respostas, mas sim o conhecimento de uma realidade e sua análise circunstancial. Mesmo porque qualquer solução que se encontre é sempre parcial e contextualizada. A emancipação não é resultado da procura de solução externa e final, mas processo permanente de esclarecimento e elaboração interna intrínsecos à autorreflexão em relação às escolhas conscientes, individuais e coletivas realizadas pelos seres humanos historicamente. Ou seja, ter olhos de ver a realidade, e não apenas passar por ela. Segundo Adorno:

> Se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõe à emancipação no mundo nesta organização do mundo. (ADORNO, 2003, p. 181)

Este trabalho visou articular o conceito de devir enquanto viés de ação, de movimento com a perspectiva de formação, principalmente por se caracterizarem ambos como processos substancialmente emancipatórios. A impossibilidade de previsão inerente ao conceito de devir, juntamente com imprecisão da formação, segundo Adorno, como constituição humana possível, são indícios de que devir e

formação imiscuem-se através de suas próprias imprevisibilidades. Não há em ambos a delimitação apriorística de resultados, pois essa é uma característica de reciprocidade nesses dois conceitos que coloca em tela a expressão de outras possibilidades inéditas (CORAZZA, 2009) em educação de educadores. A construção das singularidades dos novos professores, não a partir de seu professor-admirado ou da reificação de seus desejos, mas das alianças entre a história do futuro professor ou professora e suas impressões e expressões sobre o mundo.

A ontologia dos objetos[4] (MEZAN, 2002) é parte importante em que cada ciência constrói racionalidades para dar conta de suas questões. Neste sentido, os objetos de pesquisa não possuem linearmente a mesma estrutura e, por isso mesmo, não cabe o mesmo método de pesquisa. Neste sentido, existem quatro tipos de objeto, "tipos de ser" (MEZAN, 2002): "objetos ideais", "seres materiais", "social ou cultural" e o "psíquico", em que cada um "ser" solicita algum tipo de método diferenciado de pesquisa, de fomento de respostas e dúvidas. "A ciência é uma construção, mas não aleatória; ela deve respeitar o modo de ser próprio à região da realidade em que se situa o seu objeto, e abordá-la com um método que ponha em evidência suas propriedades específicas" (MEZAN, 2002, p. 466).

Então, que "tipo de ser" trata esse trabalho, como pretende-se aqui penetrar nesse ente "formação docente", através do desejo de voltar à escola de formação, mais especificamente? Esse desejo singular não pode ser medido, quantificado. A intenção aqui não é, obviamente, contar quantos professores conseguiram trabalhar na sua escola de formação inicial. O interesse é ouvir os relatos sobre a emoção de voltar, dar voz à idiossincrasia de cada desejo de retorno. Sim, porque cada professor e professora que voltou para sua escola, tem sua história ímpar, seu modo peculiar de viver a emoção do desejo realizado. O nosso (porque é meu também) desejo é o mesmo, mas não é um, desdobra-se em várias singularidades. Portanto, o "tipo de ser" deste trabalho é o "Psíquico", tanto na "dimensão individual", que trata das escolhas pessoais e profissionais a partir do desejo de voltar à escola de formação, quanto na "dimensão coletiva" (MEZAN, 2002, p. 468), que trata do "desejo de perenização" em si (SOBREIRA, 2008).

Como se trata aqui de um "tipo de ser" psíquico fica impossível, além

---

4 Interessante a utilização por Mezan do termo ontologia para a palavra objeto. A partir disso entende-se a possibilidade de ampliação da significação da palavra objeto, principalmente quando ligada à pesquisa. Acredita-se num objeto-ativo ou num devir-objeto de pesquisa. Nesse sentido, o conceito de "tipos de ser" não deve ser compreendido em seu sentido literal, mas, como características próprias e definidas dos objetos de pesquisa, nunca limitadas ou definitivas, necessárias para a racionalização do seu estudo.

de desinteressante, medir seus resultados como numa pesquisa de método experimental. Contudo, deve acontecer a organização dos relatos dos professores e professoras, não de forma a quantificá-los, mas como certa forma de racionalização, de maneira a relacioná-los aos conceitos e a outras questões e desdobramentos. Enfim,

> A construção científica possui um terreno de manobra próprio, e a epistemologia de uma disciplina visa precisamente elucidar de que modo ela realiza sua atividade de pensamento; mas essa atividade tem um referente, que não é caótico, nem pode ser determinado de qualquer maneira. Por outro lado, o mesmo ente pode ser visado por diferentes disciplinas ou por diferentes práticas, que alcançarão diferentes estratos da sua construção. (MEZAN, 2002, p. 469).

A riqueza dos relatos se dá justamente pela liberdade, pelo não cerceamento das emoções desses professores que invariavelmente têm orgulho em trabalhar na escola em que foram alunos, em que a maioria retrata como “segunda casa”, como o local mais importante na trajetória de sua formação. Neste sentido, os relatos estão carregados de emoção em relação aos professores admirados, às histórias marcantes da época de aluno, às marcas que o tempo de estudante delineou nas práticas atuais. No entanto, a pesquisa limitou-se a ouvir as respostas e não intervir com questões que promovessem a autorreflexão de suas práticas. Procurou-se que os entrevistados não se sentissem julgados ou criticados quando perguntados da repetição de práticas dos professores admirados. Esse era um dos receios da pesquisa: utilizar-se de termos acadêmicos rebuscados que assustassem os professores entrevistados, limitando e inibindo suas falas.

A preocupação era com o discurso, com a fala mais natural possível desses professores e professoras a respeito de suas emoções pretéritas e atuais, percebendo nelas as influências em relação aos desejos e escolhas pedagógicas. A partir desses relatos, pensar sobre um currículo diferenciado para a formação docente, não como solução, mas como possibilidades e potencialidades ativas. Através da crítica ao que se conhece como currículo atualmente, incluir os sentimentos docentes no elenco de conteúdos no processo de formação desse profissional.

> Vê-se já que a teoria crítica tem sempre como uma de suas mais importantes tarefas a produção de um determinado diagnóstico do tempo presente, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social vigente bem como de situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela. Com isso,

> tem-se um diagnóstico do tempo presente que permite então, também, a produção de prognósticos sobre o rumo do desenvolvimento histórico. Esses prognósticos, por sua vez, apontam não apenas para a natureza dos obstáculos a serem superados e seu provável papel desenvolvimento no tempo, mas para ações capazes de superá-los. (NOBRE, 2008, p. 11).

1. 1. **Magistério e perenização: o professor-eterno.**

Ao ingressar no Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF), a pesquisadora tomou contato com a pesquisa "Crônica de uma morte anunciada" (SOBREIRA, 2008). Quando percebeu que vários dos temas abordados possuíam pontos de contato com as suas questões de estudo. O recorte de tempo no qual a pesquisa foi fomentada é, sem dúvida, o período mais conturbado da história da formação de professores de nível médio, devido à LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e seus artigos que modificavam a definição de como se caracterizaria a formação Docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental: se aconteceria em Nível Superior ou seria se admitido o Curso Normal de nível médio.

A referida pesquisa tem como uma de suas premissas a necessidade de um currículo alternativo para a formação de professores, em que haja espaço para a elaboração pessoal das experiências anteriores e posteriores aos processos formais de educação, pois essas envolvem suas intervenções em sala de aula e suas decisões curriculares. Neste sentido, a pesquisa buscou caminhos ou formas de oferecer aos diversos grupos pesquisados, momentos em que suas elaborações pretéritas fossem escutadas. Para o autor: "A autorreflexão seria o processo de esclarecimento interno dessas experiências escolares primitivas; portanto, um processo pessoal" (SOBREIRA, 2008, p. 135). Pensando em desenvolver caminhos para a construção de um currículo alternativo com vistas a uma educação emancipadora é que se faz necessária uma reflexão maior a respeito dos desejos do professor. Nestes termos, este trabalho refletiu sobre as cartografias da "vontade de retornar à escola de formação" de professores e professoras, a partir dos que conseguiram a realização deste "sonho". Consequentemente, trata também sobre a influência desse desejo na formação desse próprio professor e de seus alunos

(futuros professores).

Alguns conceitos de Sobreira (2008), preponderantemente “professor eterno”, “professor exemplar”, “professor ideal”, interagem com algumas questões pessoais acerca da formação de professores, principalmente a respeito do desejo de trabalhar na escola de formação que, ao longo do presente trabalho, foram fundamentais nas análises das entrevistas.

De forma incipiente, o autor assinalou, com surpresa, a quantidade significativa de ex-alunos que se tornaram docentes das escolas em que estudaram e cujos relatos denotavam sentimentos de orgulho e de sonho realizado, após uma longa trajetória de esforços em prol desse retorno (SOBREIRA, 2008, p. 235) [5].

Outro fato que merece ser comentado é que esse desejo de retorno e de orgulho pelo retorno acontece apesar de toda a desvalorização do status da profissão, de toda a “aversão social ao magistério” (ADORNO, 2003). Questão que atesta a suposição de que as relações pedagógicas individuais[6], em torno do conceito de professor admirado, sustentam de forma contundente o desejo de eternizar-se. A relação pedagógica coletiva de uma turma não é tão incisiva na questão da perenização quanto as relações individuais que compreendem professor admirado e os professorandos/professorandas. Esses “encontros pedagógicos” são uma espécie de germe desse desejo de não somente eternizar-se a si próprio, mas à instituição, ao prédio que abrigou tal relação. Para Sobreira, a constatação desse desejo em diversos professores e professoras em sua pesquisa,

> É uma evidência adicional e interessante do “ficar para sempre” como algo que faz parte dos resultados da formação ou de características dessas pessoas. Mais do que “professor eterno”, esses casos revelam a existência de uma 'instituição eterna', quase um reificação do “amor à educação e à escola” – o desejo de permanência realizado em seu mais elevado grau. (SOBREIRA, 2008, p. 235)

Sugere-se que desejo deveria ser mais bem estudado, pois poderia

---

5 Esta surpresa não era novidade para mim, visto que a vontade de trabalhar na escola em que estudei é autobiográfica, faz parte de minha trajetória profissional e de muitos dos meus ex-professores da Escola Normal em que eu estudei. Em várias escolas em que trabalhei ouvi de professores e professoras indicações desse desejo. Durante as entrevistas desta pesquisa, ouvi de um professor do Curso Normal que seu maior desejo era voltar a trabalhar na escola em que estudou no Ensino Fundamental, localizada no bairro de Santa Cruz na Cidade do Rio de Janeiro, ele relatou de sua saudade do prédio, de alguns professores. Lamentou muito de não poder ajudar nesta pesquisa.

6 Entende-se como relação pedagógica coletiva como aquela que o professor tem com a turma, que termina ao final de cada período letivo. Ao passo que a relação pedagógica individual é aquela entre o aluno e professor admirado ou professora admirada, inclusive podendo ser mais de um (complexo docente), que necessariamente não finda como o término letivo e nem necessita da presença física do professor para acontecer. Por vezes a lembrança do ex-aluno basta.

ser estopim de uma viagem autorreflexiva, desbravadora dos porquês de nossas escolhas profissionais e mais: construtora de uma educação fomentadora da emancipação. Certamente, nossos desejos e experiências contam mais histórias sobre a nossa formação e a educação que proporcionamos, do que um currículo de conteúdos fundamentado na teoria pedagógica geral (endossado pelas Secretarias de Educação) poderia supor.

No início de 2008, ao conversar com o Professor Henrique Sobreira sobre a trajetória acadêmica/profissional e os assuntos abordados em sua pesquisa, a pesquisadora relatou sobre seu desejo de trabalhar como professora na escola em que estudou, escola esta que foi um dos campos de sua pesquisa. Desta conversa brotou a semente deste trabalho de dissertação: a interface do conceito “Professor Eterno” com este desejo de retornar, como professor, à escola de formação. Enfim, a questão inicial foi como este desejo singular mimetizaria outro desejo, apontado pela pesquisa de Sobreira: o de eternizar-se enquanto modelo ou ideal para os alunos.

Certamente, para o professor conhecer seus desejos, entender mais sobre si mesmo e analisar as próprias escolhas é um dos caminhos para a autorreflexão, caminho que este trabalho enumera como essencial numa educação emancipadora. Portanto, entender os desejos do docente e trabalhar para a autorreflexão podem estabelecer conexões com questões do tipo: como cheguei a me tornar professor e professora ou as razões que me levaram ao magistério, etc. Alguns fatos pretéritos de nossas histórias enquanto alunos estão intimamente relacionados às escolhas da caminhada docente, entretanto não são óbvias. É no sentido do “desesquecimento” de fatos e desejos pretéritos que a autorreflexão pode ser, para o professor e para a professora, instrumento de formação, de autoformação.

1. 2. A “morte” do Curso Normal e o conceito de professor admirado: caminhos necessários ao currículo emancipatório.

O primeiro passo deste trabalho foi estabelecer uma ligação entre “o desejo de retornar à escola de formação” com os conceitos de “professor eterno” e de “professor ideal” trabalhados por Sobreira (2008). Assim, duas suposições precisam ser confirmadas neste trabalho. Em primeiro lugar, se a vontade de retornar à escola de origem possui vínculos e é reflexo deste sentimento de tornar-se eterno e, em segundo lugar, se há um “professor ideal” como detonador desta vontade.

Supõe-se que os desejos e escolhas profissionais de nossos ex-professores e ex-professoras estão mais presentes no currículo oculto dos cursos oficiais de formação do que se poderia imaginar. Talvez até como fonte de desejos nos futuros profissionais, garantindo uma certa permanência do professor admirado nas atitudes pedagógicas dos seus alunos e alunas atuais que um dia serão professores e professoras. Essa permanência poderia ser entendida como efeito ou consequência do desejo de eternizar-se presente no inconsciente coletivo dos professores. Neste sentido:

> As mais diversas formas de perenização da imagem do professor em seus estudantes emergiram como realidade a partir das falas sobre os professores que “ficaram” e/ou deixaram como marca o desejo de “ficar”. (…) Essa figura quase “divina” (para o bem e para o mal) parece se fazer presente na vida e na formação desses sujeitos, informando-lhes sobre os modos de “agir docente” que são de difícil superação nas vias formais e acadêmicas de profissionalização. (SOBREIRA, 2008, p. 190)

Importante para a superação de um currículo fragmentado para a formação docente seria a inclusão de mecanismos de elaboração das experiências pretéritas de professorandos e professorandas, para o desvelamento da gênese dos seus desejos e das suas escolhas. Nesse caso, a autorreflexão ou auto-análise deveria constar como instrumentos de auto-conhecimento do professor, nos currículos dos programas de formação e de formação continuada. A proximidade entre os desejos e escolhas profissionais do docente e suas admirações, sua relação com determinado professor pretérito ou com a instituição, deveriam ser devir-objeto de trabalho de novas possibilidades de formação docente.

Outro aspecto a ser destacado na pesquisa de Sobreira refere-se às implicações da morte anunciada do Curso Normal de nível médio no imaginário do corpo docente que ali atua. Depois de tantos anos, o Curso Normal oscila entre o "cadáver insepulto" e a "sobrevida" que o Governo Estadual insiste em lhe dar[7]. Esse contexto singular coloca o Curso Normal em uma situação peculiar de quase fim, fato que obviamente também interfere nos sentimentos dos docentes, principalmente, em relação ao desejo de eternizar-se preconizado por Sobreira (2008) e investigado neste trabalho. Ainda no que tange ao assunto morte, seus estudos relatam a dificuldade do magistério em lidar com o fim das relações pedagógicas, fato que será explorado nesta pesquisa mais adiante.

Não obstante, as Escolas Normais ainda são nichos significativos para pesquisa e para análise da conjuntura educacional atual. Considero este trabalho um viés, não uma continuidade pura e simples, mas algo derivativo, com alma partilhada, mas um o outro corpo também imbuído,

> Na elaboração dos fundamentos para ultrapassagem do modelo de escola e formação fundado na fragmentação entre os para sempre condenados a ensinar e os diversos conjuntos de sujeitos que, temporariamente sob sua responsabilidade aprendem (SOBREIRA, 2008, p. 135)

Ao tomar como referência a pesquisa de Sobreira (2008, p. 190), este trabalho acompanha principalmente três questões:

* O poder mimético da imagem do professor perenizado como obstáculo à formação;
* A perenização da imagem de "um professor" como origem do "desejo de perenização" dos professorandos;
* A investigação de até que ponto esse "professor eterno" foi real ou é a combinação de várias experiências difusas, porém marcantes, com diversos docentes.

É principalmente da segunda questão que surge o desejo de investigação do presente trabalho: o desejo de trabalhar como professor na escola

---

7 Simultaneamente ao debate no Conselho Nacional de Educação da legislação sobre os cursos de formação docente, o Governo do Estado do Rio de Janeiro estabelece algumas decisões que adiam o fim do Curso Normal. Esta é a segunda reforma do Curso Normal no Estado do Rio de Janeiro desde 2001, quando foi acrescentado ao curso mais um ano, passando para quatro anos. Agora além dos quatro anos, este curso forma em tempo integral. Legislações pertinentes ao tema: 1. Resolução CNE/CP nº 01/02 – Diretrizes Nacionais para a formação de professores; 2. Deliberação 265/01/CEE-RJ DE 03/04/2001.

em que estudou é uma das interfaces deste desejo de perenização. Neste sentido, o que se almeja aqui é entender como a percepção desses desejos pode estar a serviço da educação de professores. Contar a história incessante de como o professor "se torna que em é" [8] pode ser uma das ferramentas para a elaboração de experiências pedagógicas inéditas e, preponderantemente, evitar a mera reprodução de práticas pedagógicas. Não é entender o sujeito docente como resultado de sua história, mas compreender sua constituição constante, o seu processo de constituir-se a cada momento, sem previsões e sem definitividade.

A pesquisa de Sobreira constatou o desejo de perenização docente "quase como um princípio ético (…) como orientador da intervenção docente" (2008, p. 230), ao perceber a dificuldade ou desconforto, relatados pelos professores nas entrevistas, com o término das relações pedagógicas ao final do período letivo. É no mínimo intrigante que os professores e professoras tenham relatado dificuldade ao final de uma relação coletiva em que, desde o princípio, estava determinado seu fim; afinal de contas, é óbvio que todo curso acaba. Entretanto, é interessante notar que tal elemento tão importante do espaço pedagógico não consta explicitamente em currículo de formação docente algum. Em outras palavras:

> Está patente que um elemento curricular importante não faz parte da formação e, portanto, do trabalho dos docentes: a inevitabilidade de as relações pedagógicas terem seu ponto de encerramento (por humanas, e mortais, que sejam). Ao contrário, parece que a "obrigação de durar" é conteúdo dessa formação. Como o ensino dessa obrigação não faz parte dos currículos explícitos, talvez ela seja seu principal elemento curricular oculto." (SOBREIRA, 2008, p. 231)

Neste sentido, supõe-se que as relações pedagógicas individuais, por isso mesmo singulares, sejam responsáveis pela construção desse desejo de perenização docente. Pois, é em cada desejo individual que a relação não finda e se torna uma outra relação com um ente que é para sempre: a leitura e a interpretação idiossincrática do seu professor admirado. No conjunto das várias relações pedagógicas individuais que não se encerram, algumas certamente tornam-se desejos de retornar à escola de formação, que seriam uma das interfaces do desejo de perenização.

---

8 Indica-se neste ponto a influência dos construtos teóricos de Rocha (2008; 2004), a respeito da epígrafe Nietzcheana "tornar-se quem se é", cujo a autora postula uma outra leitura (diferente das interpretações apressadas da máxima em tela) na qual procura indicar "não a capacidade de atualizar uma essência, mas a capacidade de ser, a cada momento, aquele que nos tornamos. (…) Nesse caso, *torna-se quem se é* não remete à busca de uma identidade, mas a um exercício de estilo, que reúne inúmeras variações sob uma unidade" (ROCHA, 2004, p. 292 e 293; grifos da autora).

A autorreflexão pode ser o meio de impressão de singularidade mais interativo do docente consigo mesmo, impressão emancipatória. Não é que ela seja capaz, sozinha, de singularização ou de expressão de singularidades, mas caminho de ouvi-las.

Na verdade é do que se escuta nestas auto-reflexões que se reelaboram as singularidades, espargindo em novas elucubrações idiossincráticas do ser docente, novas outras possíveis singularidades em acontecimento constante. A autorreflexão não se singulariza sozinha; ela é preponderantemente o processo de expressão de singularização. A reelaboração dessa expressão é o que fomenta as singularizações ou as re-singularidades.

O conceito de professor exemplar em Sobreira (2008) acontece a partir dos relatos dos professores e professoras entrevistados em relação à admiração a determinados ex-professores ou ex-professoras que marcaram sua trajetória estudantil de forma positiva e, portanto, vivem em suas recordações do tempo de escola. Para Sobreira esse conceito é elemento constituinte das representações sociais acerca do ser-docente.

> Há disseminado na sociedade, um conceito de extrema importância nas representações sociais, que já produziu novelas, romances, contos, filmes e músicas, mas também operou para além da ficção e da cultura, tornando-se objeto de pesquisa acadêmica e de propostas de formação de educadores. Uma representação de tal importância não possui explicação única para sua origem ou seus efeitos. Na pesquisa, ela surgiu, inicialmente, nas diversas entrevistas com entrevistas com professores do nível médio no contexto da melancolia, da saudade dos velhos tempos em que a “normalista” (e, evidentemente, o Curso Normal) era respeitada e exemplo. (SOBREIRA, 2008, p. 229).

Várias foram as designações do professor exemplar que apareceram em sua pesquisa: “professor marcante”, “professor que fica pra sempre”, “professor admirado”. Contudo, por motivos de adequação neste trabalho optou-se por renomear o conceito de professor exemplar para professor-admirado. Entendendo que para esta pesquisa o professor-admirado irá remeter necessariamente à escola admirada. Só para efeito retórico de compreensão adequada do nosso texto, já que não faz sentido falar em escola exemplar, pois, esse debate acontece em torno dos sentimentos docentes e “exemplo” não é sentimento, mas a admiração é.

2. FORMAÇÃO DOCENTE: DESCENDÊNCIA E ALIANÇA.

2. 1. **A formação na perspectiva de Adorno.**

Para escrever sobre a formação na ótica adorniana é necessário assinalar que sua introdução ao assunto foi o conceito indústria cultural. Não obstante, seu debate gira em torno da formação pré-burguesa em relação antagônica com a semiformação que tem permeado a maioria das instituições sociais, responsáveis pela disseminação do caldo cultural de nossa sociedade.

O conceito de indústria cultural se confunde com o conceito de cultura de massas e foi elaborado e pensado pela teoria crítica para classificar a produção cultural da elite em larga escala, realizada com fins mercadológicos geradores de heteronomia. Certamente, a preocupação da teoria crítica se encaixava num contexto pós-guerra, em que a polidez cultural de muitos cidadãos de respeito na Alemanha não impediu o cometimento de atrocidades que culminaram no holocausto nazista.

A necessidade de um controle social mais efetivo obriga as lideranças políticas e elites culturais a lançarem mão de artifícios culturais que possam saciar as ansiedades sociais. Com os avanços tecnológicos cada vez mais proeminentes, essa tarefa de controle fica cada vez mais facilitada. A perversidade da indústria cultural está em amealhar o aspecto cultural à base da semelhança, na satisfação superficial das necessidades produzidas e na produção heterônoma dos desejos no indivíduo.

> Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança (…). Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear (…). Os talentos já pertencem à indústria muito antes de serem apresentados por ela. A atitude do público que, pretensamente e de facto, favorece o sistema da indústria é uma parte do sistema, não sua desculpa. (ADORNO; HORKHEIMER, 2001, p. 1).

Na verdade é da simbiose entre os interesses do poder público e a semiformação que prospera a indústria cultural. Os resultados agregados a esta relação administrada nos indivíduos é a alienação. Adorno e Horkheimer citam o cinema como exemplo de coisificação da arte, ao afirmarem que chegamos ao estágio em que sabemos como o filme termina desde o seu começo, ou seja, os

perfis das personagens estão atrelados ao compasso das músicas, tudo milimetricamente elaborado para produzir efeitos e sentimentos, previamente estabelecidos, no público. Neste contexto, ao pensar sobre a educação docente produzida a partir desta conjuntura, observam-se as semelhanças entre esta mesma educação e a reificação produzida pela indústria cultural. A formação sistemática está impregnada de termos que induzem à direção unilateral do processo de conhecimento: toda ação pedagógica tem que estar fundamentada num projeto, pois sempre há um objetivo, uma finalidade. Talvez esta seja a característica mais coisificadora da educação: a tendência à previsibilidade dos resultados para a qual se origina a vontade de possuir o controle do que vai ser, posição esta que é oposta à formação[9].

Um dos resultados da semicultura é a fobia ao diferente: o que é diverso vira tribo e minoria, se for de interesse do monopólio cultural, ascende ao status de tendência. Só é permitido aquilo que permite o controle. A semiformação é o controle da alma, é o desgaste paulatino de toda resistência individual crítica para enfim o direcionamento das necessidades produzidas, a gestão dos desejos individuais. Para Adorno e Horkheimer:

> Sob o monopólio privado da cultura "a tirania deixa o corpo livre e vai directo à alma. O mestre não diz mais: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu; sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante será uma estrangeiro entre nós". Quem não se conforma é punido com uma potência econômica que se prolonga com a impotência espiritual do individualista (…). Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas tem os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza. (ADORNO; HORKHEIMER, 2001, p. 6)

As vontades do indivíduo sucumbem aos interesses da indústria cultural que são creditadas ao ego convencido de que são suas. Nestes termos, constitui-se a resignação um outro aspecto da semicultura, fato que encaminha a uma consciência progressivamente dissociada. Certamente a semicultura é um dos fatores de controle social mais eficientes, o controle pelo convencimento através da constituição da heteronomia introjetada, o desejo passa a ser a necessidade fabricada. A semicultura transforma o sujeito em indivíduo escravo que, obviamente, não se sabe escravo, pois é portador da servidão voluntária.

---

9 É esta compreensão da formação em Adorno que me sugeriu que ela pode ser associada ao conceito de devir em Deleuze e Guattari, conforme analiso na próxima sessão.

Na contramão da semiformação, Adorno delineia o conceito de formação (*Bildung*) como o desejo desalienante. Seu processo constitui-se em esclarecimento e sua tarefa é de tessitura dialética. Ao falar de formação procura conceituá-la como o contraponto da semiformação; neste sentido, vê a formação como elemento social relevante para a extirpação da reificação da consciência, pois sua ação legítima fomenta o esclarecimento. A perspectiva desse conceito não é a conformidade, mas a criticidade, não é processo com previsão de resultados definidos, processa-se enquanto devir na medida mesma em que não projeta, nem objetiva. Neste sentido, torna-se caminhos e nunca chegada, torna-se devir-viagem e jamais destino.

A semiformação não acontece enquanto devir, mas sim enquanto previsibilidade da organização egóica. A semiformação representa a base pela qual se produz o aceite social da indústria cultural, pelo qual a reprodução desta concordância acrítica se perpetua. A relação cultural é autoritária; nestes termos, só ocorre através do domínio da liberdade e da alteridade, do culto às semelhanças instauradoras da barbárie estética.

Para Adorno não basta a consciência da semiformação para o acontecimento do processo de formação. Aliás, o que a bibliografia da área estabelece como formação docente seria considerada em termos adornianos como lócus de semiformação. Então, a escola tem se constituído enquanto porta-voz de semicultura e o trabalho cotidiano da sala de aula impresso como contrafé pedagógica, como cópia de práticas reproduzidas:

> Meu principal argumento a favor da aplicabilidade da categoria indústria cultural na compreensão da escola moderna considera que tanto os conteúdos culturais que foram deixados a seu cargo como a sua organização interna passaram por esse filtro. (…) A escola contemporânea se tornou um aparato da indústria cultural exatamente por ser lócus privilegiado da disseminação de semicultura. (SOBREIRA, 2004, p. 158)

A emancipação subjaz a formação, o que significa que a formação é própria dos sujeitos da emancipação. As três características são fundamentais para que o processo de formação emancipador aconteça: autonomia, criticidade e liberdade. Na realidade, a formação é autoanálise, autoconhecimento, é um olhar-se criterioso, um foco de si para si mesmo. Qualquer processo educacional que pretenda ser *lócus* de formação deverá ser arauto de “uma política cultural socialmente reflexiva” (ADORNO, 2001a, p. 4).

Para Adorno, a onipresença do espírito alienado sucede a educação cultural que se converte em semiformação socializada. Então, o estado de semiformado inicia-se na alienação dos indivíduos educados para heteronomia, ou melhor, para a "menoridade auto-inculpável" (ADORNO, 2003, p. 141).

Nestes termos, é necessário insistir que formação, segundo Adorno, possivelmente não existe de fato, não chega a se efetivar em momento algum da história, porque todos somos indivíduos semiformados. Compreender a formação em Adorno (*Bildung*) como o oposto do que conhecemos como formação/educação (melhor seria falar em "titulação de professores"), que não pode e nunca será o devir-formação. Tal perspectiva conduziu este trabalho à tentativa de introduzir a perspectiva de Deleuze e Guattari como solução de continuidade[10] às questões postas por Adorno.

2. 2. **A formação e o devir-docente: a perspectiva de Deleuze e Guattari.**

A escolha da perspectiva filosófica de Deleuze e Guattari para a análise da educação docente na sociedade do consumo, se deve certamente ao desafio que se torna o estudo de sua obra, sua leitura inquietante e fomentadora de questões. A congruência com as intenções deste trabalho movimenta o processo de reflexão desta pesquisa, pois "a filosofia é devir, não história. Ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas." (DELEUZE; GUATTARI, 2007c, p. 78).

Na verdade, através da relação com os construtos teóricos desses autores percebeu-se, paulatinamente, que alguns conceitos não são e não devem ser exclusivos da filosofia. Sendo a educação, a pedagogia, uma área de pesquisa que importa conceitos de outras áreas (a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Psicanálise, a História) para estruturar seu corpo teórico, talvez a grande ousadia aqui seja efetivamente utilizar a filosofia de Deleuze e Guattari para analisar um plano tão saturado de clichês e jargões. Ou seja, considerar a educação como possibilidade filosófica importante e não apenas como uma amálgama

---

10 A expressão deve ser entendida não no sentido estrito, mas adjetivada: considera-se a necessidade de interrupção positiva nas questões fomentadas por Adorno em relação à formação, conduzindo a outras possibilidades de reflexão, enviesando perspectivas de desenvolvimento imanentes à relação positiva entre os conceitos; a permissão acontecimento do mutirão conceitual entre ambos.

deslegitimada de vários fundamentos teóricos, uma “ciência” colcha de retalhos.

Nas primeiras leituras das obras dos filósofos em tela, a intenção foi tentar identificar o pensamento dos autores no objeto de pesquisa: o Curso Normal. O reconhecimento de conceitos tão próprios, tão imanentes em uma realidade, em uma área que tem sobrevivido de chavões, emergiu-se em um inicial reducionismo.

Para Deleuze e Guattari, a estrutura do conceito, percebida enquanto devir e não como identidade de objeto, é fundamental para a efetivação do plano de imanência, que não se constitui e não deve ser confundido como parte do projeto de educação implantado pelas Secretarias de Educação. Aliás, a educação tem se preocupado mais, diria que até demasiadamente, com projetos de ação e muito menos com o pensamento, perspectivas teóricas que subjazem a todo o processo educacional.

O interesse pela obra de Deleuze e Guattari ocorreu a partir das leituras sobre devir que “acontece” em relação ao objeto desta pesquisa: a formação de professores enquanto paradoxo à perspectiva de coisificação do atores do processo educacional. Em “Mil Platôs” (DELEUZE; GUATTARI, 2007a, 2007b)), o conceito de devir é trabalhado de forma densa, com muitos exemplos dos quais destaca-se a relação de aliança entre orquídea e vespa, que não é uma relação parasitária e muito menos de filiação, pois “o devir nada produz por filiação; toda filiação seria imaginária. O devir é sempre de uma ordem outra que da filiação. Ela é da ordem da aliança” (DELEUZE; GUATTARI, 2007b, p.19), em que não há descendência porque daí nunca surgirá uma vespa-orquídea. Este exemplo se constituiu o primeiro ensejo de buscar uma analogia com a formação docente. É fato que, em educação, existe o hábito de pensar resultados previamente estabelecidos na perspectiva de que se procura produzir algo que descenda da relação professor-aluno por filiação.

Acredita-se que a formação na perspectiva de Adorno, diferentemente da educação de professores, se constitua enquanto acontecimento em devir, pois sugere a fermentação do desejo desalienante totalmente desvinculado da previsibilidade, do planejamento de resultados tão comum à educação formal. Neste sentido, o devir-formação forjado na imprevisibilidade caracteriza-se como possibilidade inédita para a formação docente. Torna-se acontecimento por que é conceito, devir ativo da vespa sobre a orquídea e vice e versa.

Mais que uma relação pedagógica parasitária em que um ensina e o

outro está para aprender, visão há muito tempo superada nos discursos educacionais, acredita-se na metáfora vespa-orquídea como num exemplo de relação pedagógica inédita entre escola e educando, na medida em que o elemento fixo da relação não é imutável, pois fica um pouco da vespa na orquídea, como também a vespa leva consigo a orquídea. A singularidade da vespa é permeada pela presença da orquídea, mas dessa relação não nascerá nada além das expressões que elas se causaram. Neste sentido, deveria existir a partir da relação estudantes-escola, a escola como elemento mutante a partir das experiências singulares de cada educanda e educando como expressões em devir diverso e ativo, sugador e retroalimentante do cotidiano escolar. Uma aliança em devir, num devir singular. Um inédito devir-escola que pode surgir nas possibilidades de relações pedagógicas inéditas.

Paulatinamente, outros conceitos foram tomando gosto nesta busca, como por exemplo, o personagem conceitual, que a esta altura foi fácil correspondê-lo ao professor ideal. Essa primeira interpretação reducionista foi, na verdade, a base para a compreensão do personagem conceitual que povoa os pensamentos dos filósofos, que não é uma construção imagética no ideário dos professores. Certamente, se tornar personagem conceitual positivo ou negativo é um exercício filosófico importante, que não se faz com perspectivas identitárias previamente resolvidas ou produzidas *a priori.* O conceito de personagem conceitual caracteriza-se como devir ativo do filósofo. Não é colocar o docente como personagem conceitual, esse foi um inicial reducionismo superado, mas o desejo docente. O desejo no magistério como personagem conceitual derivativo do seu complexo docente. O desejo docente enquanto devir ativo, como personagem conceitual de seu complexo.

Desta forma foi tomando corpo a compreensão de que o personagem conceitual, se constituindo enquanto devires necessários à construção de conceitos, não surge a partir de reflexões teóricas sobre a prática porque são eles mesmos os agentes de enunciação dos conceitos; seria o alter-ego do filósofo para a criação do conceito. Não obstante, outros construtos foram sendo introduzidos nesta caminhada teórica através das leituras de Deleuze e Guattari, como por exemplo: tipos psicossociais, plano de imanência e o próprio conceito de conceito.

Neste encontro teórico, o avanço pessoal acontece a partir do início da desterritorialização de ideias pré-concebidas para a expressão da territorialidade de

novos conceitos ou de possibilidades conceituais. Enfim, uma grande caminhada que se inicia na estrada do devir, que sempre é caos, mas nunca regressivo e sim criador.

A metáfora vespa-orquídea utilizada por Deleuze e Guattari foi responsável pelo desejo de pensar uma outra relação na formação docente, certamente bem diferente da atual. Uma outra relação preocupada não com o resultado, mas com as peculiaridades idiossincráticas da própria relação e com a impossibilidade de filiação descendente dela. Aliás, o pensamento na área educacional tem a tendência de transformar em "objeto" qualquer debate ou tema importante que seja pertinente a esta área, em outras palavras, a vontade inexorável de reificar conceitos.

Da relação vespa-orquídea não nascerão seres híbridos, pois "o devir nada produz por filiação (...) Há um bloco de devir que toma a vespa e a orquídea, mas do qual nenhuma vespa-orquídea pode descender" (DELEUZE; GUATTARI, 2007b, p. 19). É a aliança que caracteriza essa relação. Neste sentido, postula-se que a relação pedagógica deve ser da ordem da aliança, sem que resultado nenhum possa ser previamente estabelecido na esperança vã de resultados proféticos factíveis.

A educação enquanto área de conhecimento tem produzido vários discursos sobre quebra ou mudança de paradigmas, o que invariavelmente tem fabricado inúmeros jargões, conceitos reificados e mutilados em sua perspectiva teórica, desde que sempre para a educação estão colocados enquanto possibilidade de realização prática, quase sempre equivocadamente. Acredita-se que não há receita ou modelo a ser seguido em educação, do qual se possa aferir os futuros resultados. O devir como aliança entre as singularidades educacionais constitui-se com o ineditismo e suas múltiplas possibilidades. Nessa perspectiva, a relação fundamental é de dependência e aliança recíproca entre as partes, não uma forma de modelo ideal como meta. Um é vicinal e o outro hierárquico.

Acreditar que formação docente possa ser sintagmática é percebê-la enquanto dependência e aliança, numa relação vertical entre as partes e nunca de superioridade, linearidade ou de foco em modelos pré-estabelecidos. Aliança rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 2007a). Neste sentido, perceber a relação pedagógica como sintagmática é um investimento no acontecimento de conceitos, na forma de criar os conceitos nos meandros da educação. O grande problema é a

esperança nos resultados e na insistência que eles venham como o planejado. Este é um grande erro porque ninguém pode exigir que a teoria tenha efeito prático imediato, característica saliente nos órgãos gestores responsáveis pela educação que veiculam as mudanças paradigmáticas.

Num sentido de aliança é que a orquídea singulariza a vespa e assim a singularidade da vespa marca a orquídea. Escola, docentes e educandos em relação de descendência exprimem apenas decalques de suas ações e reproduções pedagógicas. Acredita-se numa outra relação possível, não decalcada e em possibilidades inéditas a serem criadas na área educacional, expressões de devir-formação exprimindo uma dialética de aliança, uma cartografia, um mapa de alianças.

Cada vontade, cada desejo constitui-se um bloco partícipe da construção da singularidade de cada pessoa, é cada filete que reúne a impressão digital que define, mas não limita, a alma. A potência desejante transforma cada “eu” em um fenômeno único e intransferível. Nestes termos, os percursos educacionais do futuro docente não deveriam ser padronizados ou planejados com vistas a resultados determinados previamente, mesmo porque cada aluno e aluna não se repete, mesmo porque não deveria ser permitido esperar passivamente em educação. Obviamente, cada singularidade é um mapa, uma cartografia a ser desvendada, que não depende de algo para tornar-se, mas que acontece de acordo com as experiências, com base nas alianças em que se constitui.

Suspeita-se que cada retorno desses ex-alunos e ex-alunas como docentes de suas escolas é único; apesar do desejo ser o mesmo, cada desdobramento desse desejo é uma potência singular, uma realização peculiar da idiossincrasia desses sujeitos. Mesmo os casos de desejos mimetizados a partir do professor admirado e do complexo docente são casos que se constituem segundo as relações diferentes, de foco de admiração diferente.

Dependência ou aliança são relações que podem marcar as trajetórias educacionais. Uma propõe o cerceamento, o esgotamento e o planejamento das individualidades perfazendo uma impressão no sentido estático da palavra: uma singularidade imprimida. A outra constitui devires múltiplos, primeiros, indelimitáveis e indefiníveis: devires-singulares. Cada relação de aliança não é, mas constitui-se em inconstância constante. Cada relação pedagógica de aliança não se repete, pois tem a expressão das singularidades que as constituem, são devires-pedagógicos

que se influenciam reciprocamente. As relações de dependência se repetem, pois são esperadas e projetadas, são estabelecidas a partir da esperança de resultados já determinados.

As relações pedagógicas de aliança não são duais, são múltiplas. Mesmo sendo individuais, não são entre dois indivíduos apenas, professor e aluno. Essas relações se constituem entre complexos que cada um dos sujeitos admiram e construíram na sua história enquanto discentes/docentes. Por isso mesmo são relações pedagógicas dialéticas, contendo cada uma a marca singular que as peculiariza. Cada professor e professora tornarem-se expressão de seu complexo docente.

Um desejo dessa pesquisa está em constituir-se sob uma premissa de que a educação não precisa ser ou realizar-se do jeito que sempre foi elaborada. A feitura da ação educacional pode dar-se em outros termos e em outras instâncias. Da ação de aliar entre os artífices da educação pode acontecer o devir-formação. No entanto, não se trata de uma relação linear de um ponto a outro, pois esta é para a dependência. A aliança é sinuosa, imprevisível e prenhe de devir, um complexo de linhas sem início, nem fim.

> Um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre-dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular aos dois. (…) Na linha ou bloco do devir que une a vespa e a orquídea produz-se como que uma desterritorialização, da vespa enquanto ela se torna uma peça liberada do aparelho reprodução da orquídea, mas também da orquídea enquanto ela se torna objeto de um orgasmo da própria vespa liberada de sua reprodução. (…) A linha, ou o bloco, não liga a vespa e a orquídea, como tampouco as conjuga ou as mistura: ela passa entre as duas, levando-aspara uma vizinhança comum onde desaparece a discernibilidade dos pontos. O sistema-linha (ou bloco) do devir opõe-se ao sistema-ponto da memória. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 91 e 92).

A percepção de que cada professor e professora precisa relacionar-se de modo dialético com seu complexo docente deveria estar sinalizada nos currículos de sua educação. Certamente, esta será uma relação perene. O desejo de voltar como professor, como professora à escola em que foi aluno/aluna é apenas um caso singular, que expressa uma relação entre complexos que sempre existiu e que não finda com a formatura, pois se inicia como discente em relação ao professor admirado, ao complexo docente e continua, já como professor e professora, em

relação “aluno eterno” (SOBREIRA, 2008) ou complexo discente.[11]

As ferramentas conceituais de Adorno juntamente com Deleuze e Guattari são escolhas importantes a partir das quais buscou-se entender o objeto de pesquisa. Nesta perspectiva, a semiformação se caracteriza como relação de descendência, conhecimento por filiação, sendo que um saber gera outro hierarquicamente. Em contrapartida, a aliança constitui-se como própria da *bildung* através do encontro entre sujeito cognoscente e “objetos” cognoscíveis, encontro apenas, sem (re)produção, sem descendências cognoscitivas.

2. 3. **Intuições sobre o Curso Normal e a questão de estudo.**

Na última seção do capítulo 2 serão descritas algumas tessituras a respeito do que, inicialmente, considerou-se a respeito do objeto da pesquisa: a formação de professores, sempre na tentativa de relacioná-lo com as escolhas teóricas deste trabalho, não olvidando, de experiência cotidiana da pesquisadora, o desejo em relação ao objeto em si, fator preponderante na escolha da linha de pesquisa e também de outras leituras, outros autores ligados aos campos teóricos escolhidos para este trabalho.

01. A Escola Normal, ao longo de sua trajetória, a despeito de sua função formativa, pareceu naturalizar a meritocracia, as diagnoses comparativas, a delimitação de desempenhos, a receptividade passiva dos saberes, posturas que sugerem muito mais uma finalidade classificatória do que educadora, fato que se caracteriza um contra-senso numa instituição educacional. Enfim, esta escola tem produzido e reproduzido modelos de sustentação do sistema educacional. Com a sua cultura centralizadora, tem como sua fundamentação a reificação de suas práticas, fazendo-as práticas determinadas e determinantes, é a educação que sabe onde vai chegar, e quem não chega, fracassa. Quanto mais previsível a educação é colocada, mais

---

11 “Aluno eterno” (SOBREIRA, 2008) ou complexo discente seria o conjunto de características que os professores e professoras desejam encontrar em seus alunos e alunas que não precisam, necessariamente, ser unicamente herança de sua educação para se formarem no magistério. Contudo, é a soma das expectativas de seus pais e de seus professores, a elaboração das relações pedagógicas coletivas que vivenciou e, obviamente, o envolvimento com o professor admirado ou complexo docente. Essas categorias serão mais bem conceituadas ao longo deste trabalho.

vulnerável a fracassos ela se torna.

Uma das pressuposições deste trabalho dá conta de que esta escola tem fomentado alguns desejos e “vontades” nos seus alunos e professores, obviamente que estas vontades se refletem a partir da postura que a escola consagra em suas ações. Para esta pesquisa, um, em especial, será o foco: o aluno que retorna a sua escola de formação como professor. Foi tomado como ponto de análise o professor do Curso Normal de qualquer disciplina tanto pedagógica quanto do Núcleo Comum que foi aluno desta escola, em algum ou alguns de seus segmentos na Educação Básica.

Em uma análise inicial fundamentada em Safatle (2007) que postula a existência de um supereu para a sociedade do consumo, aventou-se a pressuposição da existência de um supereu para a educação, para a formação de professores, um supereu educacional. A hipótese é que o magistério como profissão constituída tornou-se a mais peculiar das carreiras acadêmicas, por causa do conjunto de aspectos singulares que a caracterizam. Citamos quatro:

A) É a única profissão com quarenta e cinco dias de férias garantidos por lei. Além de ser uma profissão que confere vinte e cinco anos para a aposentadoria de mulheres e trinta anos para a aposentadoria de homens, sem ter o adicional de insalubridade (outras profissões que gozam de tempo reduzido em relação à aposentadoria possuem o direito a este adicional, como por exemplo, os trabalhadores que lidam com substâncias químicas ou com lixo). Entretanto, é uma das profissões que mais procuram os serviços de saúde, principalmente a psiquiatria. A Síndrome de Burnout, por exemplo, é um dos mais expressivos reflexos do adoecimento na profissão docente na atualidade:

> A maioria dos autores concorda que o termo Burnout refere-se a uma síndrome do meio laboral e que é um processo decorrente do estresse ocupacional crônico. (…) A Síndrome de Burnout afeta trabalhadores que estão muito interessados e que reagem ao estresse da profissão trabalhando cada vez mais, até chegar ao esgotamento físico e psíquico. O Burnout está relacionado à discordância de quantidade de energia investida pelo trabalhador e o que ele recebe em troca: o reconhecimento profissional. (ALCANTARA, 2009, p. 18 e 19)

B) Em qualquer escola todo o corpo docente é obrigado a gozar férias ao mesmo tempo. Em consequência, todo o corpo docente descansa junto e também se cansa junto ao longo do período letivo. Descansos e cansaços coletivos

caracterizariam uma peculiaridade de estresses coletivos que, consequentemente, afetariam as relações pedagógicas;

C) A profissão docente, regente de turma, denota ainda uma característica única: o sujeito que a escolhe nunca saiu da sala de aula. Enquanto o "prêmio" de outras formações é o diploma e a saída da escola ou faculdade, no magistério isso não ocorre. Muda a função, mas não muda o ambiente social;

D) A profissão docente é marcada por sucessivas etapas de encerramento e (re)começo. É fundamental considerar os efeitos simbólicos que o fim (morte) de cada período letivo tem na vida profissional de professores e professoras.

> (...) Desde a reorganização da educação formal pela configuração burguesa de nossa formação social, foi colocado sobre os ombros de professores e professoras o peso de garantir o destino de seus alunos. A "saudade" e outras versões da resistência aos eventuais e necessários encerramentos das relações de ensino podem ser as formas que restam aos docentes de elaborar a impossibilidade de garantir a satisfação na tarefa que lhes é atribuída. (SOBREIRA, 2008, p. 232).

De acordo com essas características singulares que regulam a profissão docente, considera-se a possível existência de processos reguladores externos subentendidos que trabalham com uma espécie de supereu regulador do magistério. Acredita-se que são essas características em conjunto com o professor-admirado (SOBREIRA, 2008) que constituem um supereu para a profissão docente. Nestes termos, a partir da perspectiva Freudiana procurou-se entender o conceito de supereu.

A categoria "ideal-do-eu" deu início, em Freud, ao que posteriormente ele denominou "supereu". Noutras palavras o "ideal-do-eu" em Freud é o que fomenta, é o que estrutura aquilo que será conhecido como "supereu", instância altamente reguladora e severa que se estabelece a partir da internalização da autoridade, fato que se caracteriza pela mudança no estado mental de "má consciência" na criança, que nada mais é do que o medo da perda de amor que gera uma ansiedade social. A realização da correlação entre esta categoria freudiana e a influência das autoridades docentes na constituição, autoritária ou emancipadora, do futuro educador ou educadora, dispondo a partir daí de várias interpretações inéditas das relações pedagógicas, tanto individuais quanto coletivas, possibilita a imersão

em novos territórios de formação, em outras possibilidades de educação de professores e professoras, a criação de uma cartografia docente, obviamente não para ser seguida, mas para ser aliada da formação

> O "sobreeu" [12] [sic] é, pois, o resultado da transformação das relações do sujeito com seus genitores, é um resíduo das ligações primárias. Dessa gênese ficam, em primeiro lugar, uma normativa interiorizada construída a partir dos interditos, das permissões e dos mandamentos impostos por meio das diversas instituições, incluída a instituição da família: em seguida, os sentimentos diferentes capazes de sustentar a realização dessa normativa. Ora, o sobreeu não se apresenta na consciência como uma lei imposta de fora. Sua coerência está ligada à convicção, sentimento pelo qual o estatuto de "natural" fica conferido ao arbitrário. (PAÍN, 1999, p. 129**).**

02. A instância egóica (eu-óica) possui dois territórios que formam o seu conjunto, territórios esses não compartimentados, mas sim relacionais. A intencionalidade de utilizar a palavra território neste ponto deriva-se do desejo de desterritorialização subjetiva, que se entende possível, nas leituras deleuze-guattarianas e, consequentemente, para este trabalho também. O "ideal do eu" é o espaço crítico que vocifera a partir da influência paterna e materna, da origem infantil, caracteriza-se como autocrítico e autoobservador e ainda tem a influência da censura como parte constituinte. Quando se denomina território é para revisitar as categorias freudianas com outros olhares. As leituras sobre Deleuze e Guattari inspiraram um olhar contingencial para esses construtos. Certamente, são correntes de pensamento diferentes, mas não impede um debate sobre a noção do eu (ego) sob a perspectiva da territorialidade e desterritorialidade. Podemos supor que o "ideal do eu" e o "eu ideal" constituam-se enquanto processos de alteridade; contudo, não somente o outro é determinante, mas processos de imanências caracterizam as singularidades das escolhas e admirações idiossincráticas de cada ser. Nas palavras de Freud, o ideal do ego é:

> A parte que se comporta tão cruelmente tampouco a desconhecemos. Ela abrange a consciência, uma instância crítica dentro do ego. (…) Dissemos que ele é o herdeiro do narcisismo original em que o ego infantil desfrutava de auto-suficiência; gradualmente reúne, das influências do meio ambiente, as exigências que este impõe ao ego, das quais este não pode sempre estar a altura. (FREUD, 2006, p. 119).

No entanto, o outro território "eu ideal" se instaura a partir da falência

---

12 Recentemente há no campo da psicanálise uma retradução da obra de Freud a partir de seus originais em alemão. Os conceitos Ego, Superego e Id, derivados da tradução da Edição Inglesa de Ernest Jones vão sendo substituídos por Eu, Supereu e Isso. Neste trabalho escolho estas últimas como formas de escrituração. No entanto, ao longo do trabalho, mantêm-se as denominações utilizadas pelos autores que recorreram a outros tipos de escrituração, como "sobreeu", *ich*, ego e etc.

da perfeição do eu real, atingido severamente pelas experiências da vida, pelas críticas de pais e educadores. A alteridade é o impulso para a constituição permanente e incessante do eu ideal na criança. Todo juízo de valor feito pelo outro e experienciado pela criança será parte do processo catalizador do eu-ideal.

> É enquanto Eu-ideal que tratará de satisfazer seu narcisismo; porém esse ideal lhe impõe, ao mesmo tempo, a exigência de adequar-se a ele, fazendo esforços para preencher o hiato que o separa de seu Eu-real. Com efeito, o ideal não herda apenas as perfeições do Eu primitivo (ao qual corresponde o Eu-ideal: idealich), mas é construído a partir das críticas e exigências dos pais e educadores (ao qual corresponde o Eu-ideal: Ich-ideal), Sob este aspecto, incita o eu a realizá-lo." (MILLOT, 2001, p. 81).

Na realidade, é a percepção da impossibilidade da perfeição que subjaz o desenvolvimento do eu na criança, sendo que sua relação com adultos influencia deveras a constituição do eu-ideal. E é no hiato existente entre o eu-real e o eu-ideal que surge a consciência moral, responsável pelas escolhas pessoais.

Para Millot (2001), o ideal-do-eu é produto da identificação primitiva com o pai; neste sentido, postula-se a pesquisa que tal identificação aconteceria com o sujeito que ocupa a função paterna, uma espécie de identificação que *a posteriori* ocorrerá com os mestres e professores, fato que não é natural, mas trabalhado nas relações entre professores e alunos. Nestes termos, a escola de outrora, como instância de organização do eu, era para a criança a possibilidade de idealização, através de identificação com o professor; assim, seria a construção do ideal de eu a partir da figura do professor. É claro que essa perspectiva de identificação com o professor vai perdendo força também através do declínio da função paterna nas sociedades ocidentais.

Não obstante, é nesse contexto que a escola se reflete, conseguintemente, também o Curso Normal. Tudo indica que esse supereu educacional possuía fortes relações com o supereu cultural. Essa quase identidade contribuía em demasia para que vínculos afetivos intensos entre professores e professoras, pais e estudantes fossem muito significativos, a ponto de influenciarem definitivamente na vida e nas escolhas dos egressos. O fato é que os tempos atuais sugerem que o supereu cultural não precisa tanto assim da escola para sustentar-se, uma vez que outras instituições passaram a ocupar esse lugar sociedade, com muito mais eficácia. Aliás, a retroalimentação entre o supereu cultural e o supereu educacional é muito mais determinante para este último.

Acredita-se que a perda de espaço da escola para outras “instituições”, como a internet e outras tecnologias da informação, se reflete de maneira incisiva no supereu educacional. Neste sentido, os avanços práticos e tecnológicos da sociedade podem afetar o supereu de várias maneiras, positivamente ou negativamente.

03. Para este trabalho, importa a hipótese inicial de que instâncias citadas acima são moduláveis pela escola contemporânea, estimuladora de um supereu educacional que tem como representantes a escola e seus sujeitos-autoridade, estes sendo delimitados enquanto “ideal-do-eu” numa relação simbólica entre aluno e professor, em que este último se coloca de acordo com o ideal transcendente de perfeição e autoridade, e o primeiro internaliza aquele como ideal a partir do desejo de ser aceito, para que não “perca o amor”.

Entretanto, a escola tem perdido o seu espaço de influência para o supereu cultural em relação a outras instituições, como a TV, Internet, entre outras mídias. Em consequência, o professor tem sido cada vez mais deslegitimado do seu *status* de liderança uma vez que o reconhecimento de autoridade não é mais refletido no aluno como era para as gerações anteriores. É fato que a escola durante muitos anos foi, junto com a Igreja, a instituição responsável pela expressão do supereu cultural que resvalava em todas as instâncias sociais. Paulatinamente, esse quadro foi transformado. Hoje os meios de comunicação têm um papel muito mais determinante do que a escola na constituição do supereu cultural e o professor foi deveras suplantado pelas celebridades da moda. O supereu cultural é marcado por seu tempo, por sua época e está extremamente imbricado com contexto e com avanços societários. Por isso mesmo jamais é definitivo, de modo que sua parcialidade reflete o devir de quem ele representa e, consequentemente, por quem é influenciado.

Vale ressaltar que essa perda de espaço, de influência incisiva no supereu cultural, tem sido gradual e paulatina. A cada avanço tecnológico que é incorporado nas experiências comunicacionais e culturais da sociedade, a ação de influência do docente nos seus educandos vai sendo neutralizada. A consideração de sua participação é cada vez diminuída, aos poucos substituída, e, cada vez mais o docente é considerado agente ineficiente de informação. Entretanto, para este trabalho não é tão importante o que fica no lugar desse professor, mas como esse

docente se sente nesses processos de deslegitimação e de que forma esses sentimentos são trabalhados no currículo oculto dos Cursos de formação tanto inicial quanto continuada. Adorno (2003) afirma o desprestígio sofrido pelo magistério que, ao longo dos anos, vem sendo confirmado por professores e professoras, em nosso contexto social, através das lutas sindicais por melhores condições de trabalho, capacitação profissional e por planos de cargos e salários. Esses desmerecimentos da profissão também fazem parte da amálgama constituinte do supereu educacional, de onde se originam os tabus que envolvem os pretendentes ao magistério:

> Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. (…) Além do alemão, também outras línguas apresenta, uma série de expressões degradantes para o magistério. (…) De uma maneira inequívoca, quando comparado a outras profissões acadêmicas como advogado ou médico, pelo prisma social o magistério transmite um clima de falta de seriedade. (ADORNO, 2003, p. 98 e 99)

Outro fator relevante a ser colocado é que, possivelmente, ao longo dos anos, a escola se aproveitou da naturalização do arbitrário no supereu educacional para impor suas tessituras autoritárias, para a naturalização da obediência na criança. Obviamente, a escola atual não possui mais essa característica devido à organização cada vez mais complexa de nossa sociedade. A crescente complexidade da organização tecnológica e comunicacional da sociedade impõe novas formas de interação entre a escola e as pessoas. A escola não é mais o lugar do monopólio do conhecimento e da informação. O professor não deve mais esperar uma relação linear com seus alunos, de quem sabe para quem aprende.

Acredita-se que a percepção de que o professor e a professora, e também suas práticas, estão permeados por suas histórias pretéritas como aluno e aluna. Neste sentido, a postura da escola em que estudou e de seus professores e professoras também é dimensionada na influência exercida na vida profissional, porque suas escolhas estão prenhes desse ente que é a imagem guardada da escola e do complexo docente de que esta mesma escola faz parte.

04. Para indagar sobre a educação de professores e professoras, deve-se primariamente pensar sobre a instituição Escola Normal enquanto território de consolidação do princípio de realidade. Não obstante, caracterizá-la como o local onde aprendemos institucionalmente que a renúncia ao prazer imediato é a

substituição por outro tipo de satisfação garantida: a avaliação satisfatória na prova, a promessa de um futuro de sucesso, etc. A escola é voraz na substituição do princípio do prazer através da produção de egos perfeitos, o que Marcuse (2009, p. 35) chama de "ego organizado". Através do estabelecimento do princípio de realidade, acontece o desenvolvimento da razão, da atenção, memória e discernimento.

> O homem animal converte-se em ser humano somente através de uma transformação fundamental da sua natureza, afetando não só os anseios instintivos, mas também os "valores" instintivos – isto é, os princípios que governam a consecução dos anseios. (MARCUSE, 2009, p. 34).

Neste sentido, parece que a Escola Normal mais que adequar o aluno ao princípio de realidade, ela instaura no aluno, a partir deste princípio, os valores sociais para a coisificação do eu, o que para Marcuse seria o ego organizado. Defende-se aqui que assim como a escola trabalha o "eu" do aluno para seu enquadramento social, para sua organização pré-concebida, o docente também é formado para colocar-se, ou melhor, para agir enquanto ideal do eu do aluno, ou seja, uma identificação *a posteriori* da função paterna, mas que tem os mesmos efeitos de obediência e reverência. A escola semiformadora age na impressão de identidade profissional e não para o "eu" em devir.

A Escola Normal pode ser a mais significativa instância de semiformação de professores, porque essa coisificação do eu vivenciada pela escola é um dos principais entraves à individuação crítica. De acordo com Adorno, a formação é interna ao indivíduo e nunca pode ser escolhida ou organizada por outrem. Nestes termos, assim como para Freud a educação é uma das profissões impossíveis, para Adorno, a formação, na perspectiva de reificação que a escola define em suas práticas hodiernas, é impossibilitada tanto para a relação pedagógica como para a construção da formação enquanto devir-docente. A partir desta perspectiva, o que conhecemos como educação é da ordem da semiformação.

A escola enquanto instituição imbricada pelo supereu cultural se tornou território de organização do ego perfeito, sendo o professor semiformado o delimitador deste *lócus*. É o profissional destinado a moldar "eus", a rotular alunos e alunas através de suas avaliações sempre parciais. Na contramão deste paradigma, acredita-se que educar é uma profissão impossível e, analogamente, Formar também se engendra a partir da ordem do impossível. Nestes termos, a consciência

da semiformação é o que resta para, a partir da semiformação, buscar a formação, o devir-formação a que todo educador tem que estar prenhe enquanto tarefa jamais acabada. Aliás, educar no sentido de formar, para Adorno, é da ordem do impossível, autoformar-se é da ordem da incompletude.

Então, a questão não é que a escola, a educação sistematizada deixe de ser a via determinante do supereu cultural na constituição do supereu educacional na formação docente, porque tal fracasso está ficando cada vez mais óbvio para a sociedade. Um exemplo disso é a expansão dos cursos à distância, fato que caracteriza indício de desterritorialidade da educação, o que atinge a escola em seu aspecto material mais significativo: seu prédio, seu lugar. Neste sentido, não é preciso realizar o deslocamento para determinado local a fim de realizar a aprendizagem. Até há bem pouco tempo ir à faculdade era uma instituição, principalmente, para as classes média e alta. O ritual de entrada para a faculdade, fazer pré-vestibular, ganhar um carro para ir à faculdade. Hoje, o acesso aos cursos profissionalizantes, até em nível superior, está disseminado, pois não há necessidade de locomoção e, mesmo nos cursos presenciais, acontece a expansão de disciplinas pontuais, que possam ser trabalhadas à distância.

Acredita-se que o supereu cultural, instância da qual deriva o supereu educacional, atualmente é muito mais determinante na constituição deste do que o próprio Curso Normal, situação diametralmente diversa da que ocorria nos tempos dos anos dourados[13], quando o Curso Normal era a referência na educação. Certamente, essa escola não é tão mais importante do que era em outros tempos, fato que o professor formador do Curso Normal talvez ainda persista em acreditar, decorrendo desta situação um mal-estar no supereu educacional. No trecho abaixo, a autora descreve algumas características da escola na primeira metade do século XX, indicando o contexto do magistério dessa época:

> É bom frisar que a professora, recém ingressa na escola pública e cada vez mais tornando-se maioria, teve também de ser "civilizada" e disciplinarizada. Sendo a professora responsável por transmitir elementos de civilidade e moralidade aos seus alunos, sua conduta moral foi esquadrinhada e posta em parâmetros bem definidos e delimitados. Entretanto, por outro lado, estava permanentemente ameaçada de ver sua credibilidade posta em dúvida. Uma calúnia, por menos consistência que tivesse, poderia trazer sérios danos à sua vida pessoal e profissional. A existência

13 Alusão à minissérie exibida pela Rede Globo de Televisão em 1986, que se tornou clássico da semicultura nacional nas representações sociais da "professorinha" que se apaixona pelo aluno do colégio militar, o casamento ideal, sonho das famílias da classe média. Em relação às representações a respeito da figura feminina no Curso Normal, do Curso Normal em si e do Magistério (ver: SOBREIRA, 2008; CHAVES, 2001; FREITAS, 1995; MULLER, 1998; FERNANDEZ, 1994).

> de diversos atestados nos arquivos, enfatizando a conduta moral das professoras ou candidatas ao posto de professora, comprova que, nos primeiros anos deste século [XX}, esse era o seu maior atributo, o, então chamado, decoro profissional. (MULLER, 1998, p. 4)

Obviamente que esse contexto contamina o supereu educacional de sua época e que foi, paulatinamente, sendo modificado pelas novas demandas a respeito da formação profissional do magistério e, também, pelas necessidades geradas pelos desenvolvimentos humano, tecnológico, cultural e educacional. Naqueles tempos, o princípio de realidade era incisivamente impregnado de tessituras autoritárias e reacionárias. O excesso de repressão em todos os liames sociais também se refletia na elaboração social contida do princípio do prazer, fato esse não tão mais decisivo atualmente.

O problema do Curso Normal seria que seus artífices ainda acreditam ser unidade determinante no supereu educacional; nestes termos, acreditam em numa representatividade que vem sendo deslegitimada ao longo do tempo, embora exista nas modalidades da Educação Básica, a elaboração paulatina de outras instâncias influenciáveis do supereu cultural. Ou seja, a Escola Normal não é mais instância exclusiva fomentadora do supereu educacional para a formação do professor; contudo, se comporta superestimando-se como se ainda fosse. O resultado é a configuração de uma situação em que os debates a respeito do futuro dessa formação ocorram de forma parcial, com soluções emergenciais e provisórias, com mediadas legislativas contraditórias. O supereu cultural tem sofrido influências que não ecoam no Curso Normal, mesmo que este se constitua parte de um supereu educacional que timidamente está acompanhando as transformações culturais.

Apesar da legislação que preconiza o fim, acredita-se na possível insistência do Curso Normal em ainda colocar-se como influência exclusiva e fundamental no supereu educacional. O principal indício é a resistência em continuar com esta modalidade de formação docente em nível médio, utilizando-se da flexibilidade da LDBEN 9.394/96, ao procurar brechas legislativas e ao abster-se de uma solução de continuidade.

05. A formação se define a partir da crítica ao estado de semiformação, sendo que esta última coloca-se como obstáculo, não como caminho para a formação. Aliás, não existe formação sem autorreflexão, pois sua condição está na individuação, na responsabilidade que o indivíduo aprende em relação a sua capacidade de devir, de devir-ação, devir ativo e circundante.

Para definir o papel do professor na escola semiformadora atual, na educação de professores, não há palavra melhor que facilitador, aquele que limita ou delineia espaços, facilitando os saberes e os conteúdos curriculares. Assim, ao saber-se semiformadora, à escola cabe estimular o devir-formação no aluno, a continuidade posterior da semiformação que é própria e única do indivíduo, é subsidiar-lhes com a cartografia singular de sua formação. Não obstante, uma outra escola é possível, ou seja, devir-escola: aquela em que o professor é o cartografista de sua própria formação, o agrimensor das cartografias alheias.

A Escola Normal não é instância de formação, mas de semiformação; então, se faz necessário estabelecer sobre quais cartografias poderia ser forjada uma escola formadora segundo Adorno. A semiformação pode ser a aliança na construção de cartografias próprias e singulares; neste sentido, a consciência da semiformação é a atividade fundamental da formação. As alianças relacionam-se na agrimensão[14] das singularidades e devires-alianças, ativos da formação, uma cartografia da formação docente.

Estas questões são fomentadoras de respostas parciais, não no sentido que são meias-respostas, mas que são devir-respostas. Pois a escola semiformadora é reificadora, produz escolas em série, não se constitui enquanto devir-ação, perfazendo acontecimentos. O devir ativo na escola engendra a formação a partir do coletivo social e singular, não se realizando a formação em série. Neste sentido, não produzindo respostas acabadas ou decalques-respostas, mas retroalimetando respostas mutantes ou mapas-respostas, aliás, não há melhor analogia: formação enquanto mapa, semiformação é decalque (DELEUZE; GUATTARI, 2007a).

A formação (*Bildung*) para Adorno é acontecimento individual, singular

---

14 Neste trabalho, o sentido de agrimensão ou de agrimensor não está restrito a definição do dicionário, de medição de terras. A riqueza da analogia está com o material de medição, os terrenos ou as terras, que se colocam justamente com as possíveis surpresas surgidas da aliança agrimensor e terra. As descobertas do solo, suas cavidades e impressões inerentes, o que há embaixo deste solo são as singularidades e nuances da própria terra, que o mais experiente agrimensor (agora no sentido mesmo da sua função) nunca será capaz de prever ou deduzir. Aliás, é nesse mesmo sentido que percebo em Deleuze e Guattari (1995, p.13)

e incompleto, pois não finda; por isso, vai além dos muros da escola, não é particularidade única do universo escolar, o que não exclui importância do coletivo, da interação social no processo de formação. Aliás, à escola cabe conscientizar-se de sua veia semiformadora e, a partir dela, construir degraus de possibilidades coletivas e diferenciadas para a formação. A formação é um conceito derivado da filosofia do sujeito, da escola de Frankfurt. Corrente essa diferente do pensamento de Deleuze e Guattari, que não tem sujeito, para quem o sujeito é uma ficção, uma construção, fato que significa dizer que não possa haver imbricação entre os conceitos. Observa-se a necessidade de uma contaminação necessária a ser realizada na formação pelo devir, uma espécie de perspectiva teórico/prática em vias de elaboração, a partir dessa conjunção a ser mapeada sem preconceitos. Até mesmo para ser cada vez mais menos sujeito, para constituir-se sem sujeito, sem previsibilidade.

A palavra mutirão[15] de origem da língua tupiguarani tem um significado provocativamente pertinente para compor os conceitos formação e devir, a saber: po-tirão, mo-tiró, mutirão que significa ajutório, auxílio desinteressado entre as partes. A analogia entre o "que fazer" do significado etimológico da palavra com a proposição de mutirão conceitual entre Adorno, Deleuze e Guattari, faz germinar a ousadia de outra educação possível. É da festa-mutirão entre essas categorias que um acontecimento conceitual pode expressar-se: devir-educação ou formação-devir.

06. Aventa-se neste trabalho outra suspeita: a de que os professores e professoras na atualidade sentem-se depreciados pelos seus alunos e suas famílias, em comparação à época em que eles próprios eram alunos e respeitavam seus mestres. Para eles, a educação de antigamente era melhor, apesar de todo avanço tecnológico, científico e comunicacional. A contradição está aí: em esperar o mesmo respeito quase divino em um contexto totalmente diverso, em acreditarem ser o mesmo modelo que foram seu professor admirado e exigirem a mesma deferência. A escola está no mesmo lugar, o prédio é o mesmo, porém o mundo está em constante transformação numa velocidade cada vez maior e alguns docentes não demonstram aquilatar a dimensão deste fato, que também ajuda na configuração do

---

15 "Auxílio gratuito que se prestam os lavradores, reunindo-se todos os da redondeza e realizando o trabalho em proveito de um só, que é o gratificado, mas que nesse dia faz os gastos de uma festa ou função. Esse trabalho pode ser a colheita, ou queima, ou plantio, ou taipamento de uma casa." (FERREIRA, 1951, p. 710). Ver também em Cascudo, 2000.

supereu educacional que aqui almeja-se dimensionar.

A figura de um mundo-resultado é o que alimenta a educação de professores. O devir-formação realiza-se num constante processo-mundo onde não há estados ou estágios definitivos, mas a provisoriedade das definições. Neste sentido, a educação de professores tem preparado seus profissionais para um mundo que eles não vão encontrar, preparam para um mundo defasado, que não existe mais.

Para Freud, a vantagem cultural do fortalecimento do supereu no homem, ao transformar este em veículo da civilização, é em relação a certa homogeneidade cultural necessária para a efetivação da vida coletiva, fato que se destaca aqui enquanto dominação. Nestes termos, a vantagem seria de uma determinada cultura em impor sua prática coercitiva sobre vários grupos sociais, de forma à internalização de um supereu coletivo, de um supereu cultural e que essa prática seja vivenciada de modo "natural". Não obstante, alguns mecanismos são necessários para a veiculação e a internalização ampla deste *modus vivendi* e nada melhor que o trabalho de algumas instituições, como o marketing e a propaganda, os meios de comunicação, a escola, os sistemas jurídicos, para citar alguns, além de nosso foco principal: a formação de professores. Freud afirma que cada indivíduo:

> (...) Partilha de numerosas mentes grupais – as de sua raça, classe, credo, nacionalidade etc. - podendo elevar-se sobre elas, na medida em que possui um fragmento de independência e originalidade. Essas formações grupais estáveis e duradouras, com seus efeitos constantes e uniformes, são menos notáveis para um observador que os grupos rapidamente formados e transitórios. (FREUD, 2006, p. 139)

Mais que o fortalecimento de um supereu para a efetivação civilizatória, até certo ponto necessária para a constituição social dos seres humanos no coletivo, algumas instituições existem ou foram construídas para uma determinada finalidade: a interiorização, no supereu cultural, de mandamentos cujo imperativo de dominação entre as classes seja o controle de desejos de uma sobre as outras, além do controle das formas de linguagem e comunicação. Portanto, o argumento seria que a formação de professores tem sido uma instituição elaborada para produção de mediadores sociais, portadores desses mandamentos internalizados, constituindo-se um supereu educacional delimitador de papeis ou funções sociais. Além disso, mais do que interiorizar, essa formação está para coisificar. Seu contrapelo seria uma formação que preparasse para um contexto que não existe, para o ineditismo,

mesmo porque com a velocidade dos avanços em todas as esferas de conhecimento, contextos não se repetem.

07. A semiformação produz os consumidores da indústria cultural que não fruem, mas consomem seus produtos. Assim como “o rádio e o cinema não precisam mais se apresentar como arte” (ADORNO; HORKHEIMER, 2001, p. 1), a escola de formação de professores não precisa se apresentar enquanto lócus de conhecimento, pois “a verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem”. (ADORNO; HORKHEIMER, 2001, p. 1).

O conhecimento como mercadoria, como objeto, é o que motiva a organização da escola que forma os professores e professoras, em que os conteúdos programáticos a serem adquiridos e decodificados são pensados numa lógica de educação para o mercado de trabalho. E é neste sentido que essa semiformação coisifica as escolhas profissionais, transformando os desejos dos indivíduos em pastiche educacional.

Acredita-se que somos, em parte, como professores e professoras, o resultado de nossas experiências pretéritas com nossos ex-professores e ex-professoras, a identificação com o professor admirado ou com o complexo docente que nos influencia e até provoca, em alguns docentes, a reprodução de algumas práticas pedagógicas vivenciadas como aluno e aluna desse professor admirado.

O incômodo principal neste contexto é que, tendo em vista a importância dessas relações pedagógicas anteriores nas futuras práticas docentes, esse debate não consta do currículo dos cursos de educação de professores. Considera-se que seja de extrema urgência a implementação de outras possibilidades curriculares que incluam a análise dos desejos do futuro docente e da sua vida enquanto discente. A omissão deste assunto irá contribuir em nada para o debate a ampliação dos horizontes curriculares da formação do magistério. Assim, como o pintor não tem como objetivo repetir indefinidamente suas pinturas, o professor deve ter como ideal a “preocupação permanente de fazer evoluir sua prática tanto quanto suas bases teóricas” (GUATTARI, 2006, p. 22 e 23).

08. De alguma forma, o desejo de retornar estaria ligado a uma figura admirada, geralmente a um docente ou às características admiradas de vários professores, delineando-se o complexo docente, conceituação que será visitada posteriormente neste trabalho. As trocas simbólicas entre os profissionais do magistério e os seus estudantes fazem com que estes últimos fixem em seu ideal um professor admirado. Concorda-se com Freud, quando ele afirma que, quando alguém está insatisfeito com seu próprio eu, pode encontrar essa satisfação no eu diferenciado, a saber, o "ideal-do-eu".

A suspeita, ao iniciar a pesquisa, era que a semiformação trabalha na coisificação do eu de tal forma que alguns indivíduos se valem de um ideal-do-eu identificado com o de indivíduos responsáveis por essa reificação. Uma espécie de melancolia consigo próprio que leva o indivíduo a desejar ser igual a outro. Neste sentido, o trabalho da escola seria pasteurizar a educação de forma que as diferenças sejam negligenciadas pelo eu. A instância crítica ideal-do-eu se torna o espaço reificado das identificações; noutras palavras, o ideal-do-eu como interdito do devir.

Contudo, a pesquisa procurou realizar a análise das entrevistas feitas campo, fundamentando-se na escavação dos relatos desses professores e professoras, procurando indícios de devir-escola, de sujeitos-docente, constituintes da conjunção por aliança. Procurando encontrar um quê de devir-parque, devir-diversão na formação docente, o germe do devir-transdutor na Escola Normal, enfim o professor e a professora que:

> Sabe que, entre a sua natureza pré individual e o ser, é o aqui-e-agora que é individuado; mas reconhece também que esse aqui-e-agora pode impedir uma infinidade de outros aquis-e-agoras virem à tona. (…) a individuação nunca está garantida de uma vez para sempre, visto que ela pode fragilizar-se, trincar, romper-se, estalar, reduzindo os aspectos pré-individuais da experiência a uma singularidade apenas pontual. (CORAZZA, 2008, p. 13)

Em contrapartida, procurou-se também escavar uma escola enquanto instância semiformadora que viveria melancolicamente de um *status* que não possui na sociedade atual, existindo numa espécie de limbo entre a saudade de um passado e a realidade inexorável constituída de transformações incessantes. Acredita-se que essa possível postura de saudosismo traduziria algo relacionado à identificação pretérita destes professores com esse prédio, essa escola. Eles voltaram, mas esperavam encontrar algo que já conheciam? Encontraram o que

esperavam? Talvez dessa insatisfação com o que encontraram produziriam algumas melancolias.

> Mostram-nos o ego dividido, separado em duas partes, uma das quais vocifera contra a segunda (…) uma instância crítica dentro do ego (…). A essa instância chamamos "ideal do ego" e, a título de funções, atribuímos-lhe, a auto-observação, a consciência moral, a censura dos sonhos e a principal influência na repressão. Dissemos que ele é o herdeiro do narcisismo original em que o ego infantil desfrutava de auto-suficiência; gradualmente reúne, das influências do meio ambiente, as exigências que este impõe ao ego, das quais não pode estar sempre à altura; de maneira que um homem, quando não pode estar satisfeito com seu próprio ego, tem, no entanto, possibilidade de encontrar satisfação no ideal do ego que se diferenciou do ego. (FREUD, 2006, p.119).

09. Ao iniciar esse trabalho a primeira questão que povoou as leituras e as pesquisas bibliográficas foi o que leva realmente o docente ao desejo de retornar profissionalmente à escola em que estudou. Como esse tema reflete também uma vontade que a pesquisadora, várias vezes, manifestou em sua vida profissional, percebe que várias suposições, que colocou antes da realização da pesquisa de campo, estavam permeadas do seu próprio desejo não realizado.

Uma suposição inicial, questionada e marcadora desse desejo ainda não realizado, foi que essa vontade possivelmente demonstrava um dos reflexos do desejo de eternizar-se presente no magistério (SOBREIRA, 2008), fato que possibilitaria uma certa incompletude nos sentimentos do docente, principalmente em relação às expectativas não realizadas quando da sua volta, do que esperava encontrar, não fossem cumpridas. E até em que medida essa incompletude se torna uma eterna busca de raízes em que se transforma o desejo de retorno numa característica inconsciente perpetuação da função docente em seus alunos e alunas, futuras gerações de professores e professoras.

> Dado o poder que têm as representações inconscientes na determinação dos comportamentos, tal comunicação entre inconscientes deve ter capital importância para a compreensão das modalidades da influência que pais e educadores exercem sobre a criança. O inconsciente dos educadores pode ser considerado como mais determinante para o desenvolvimento da criança que a ação educacional programada. (MILLOT, 2001, p.73).

Neste sentido, é necessário pensar sobre as singularidades dos desejos docentes e a construção dessas singularidades a partir das alteridades influenciadoras, e em quais aspectos esse processo de constituição profissional é encaminhado ao longo da vida do docente e vocifera no delinear de outras pessoas, ou ainda, na semiformação de futuros docentes. O não-ser ou ser em devir, ou

melhor, estar-sendo em devir é o conceito de uma formação para além do princípio da identidade, não é rompimento com a identidade, é saber-se singularidade para agir em devir.

10. O professor real (SOBREIRA, 2008), para esta pesquisa, não é identidade profissional unívoca, são várias, são vários os tipos psicossociais (DELEUZE; GUATTARI, 2007c, p. 126). Tem sido muito mais produto do ser, produto do "é" e não processo de "tornar-se". A organização egóica que Marcuse (2009) preconiza é a caracterização mais próxima a partir da qual a formação de professores tem estabelecido a demarcação de eus-profissionais, moduláveis de acordo com os interesses do mercado de trabalho.

O devir-ação ocorre enquanto marca idiossincrática do filósofo, o devir-docente a partir de sua atividade cartográfica, de pensar as singularidades profissionais, não a partir da coerção das influências exteriores, mas da reelaboração idiossincrática das experiências exteriores. O devir-docente é tão filosófico quanto "o filósofo é a idiossincrasia de seus personagens conceituais" (DELEUZE; GUATTARI, 2007c, p. 86). Assim como tanto quanto o desejo docente está para a formação, também está o personagem conceitual para a filosofia: enquanto devires-sujeito. Neste termos, acredita-se em novas possibilidades educacionais como enunciação pedagógica. A reflexão sobre os desejos docentes como novos vetores para o currículo da formação, a partir da correspondência entre personagem conceitual e os desejos docentes, como agentes de enunciação filosófica e pedagógica, respectivamente.

Afinal de contas, quem é a idiossincrasia que realiza o professor ideal? Talvez seja impossível determinar se é a escola que o forma, o professor que o forma, o Curso Normal em si ou o próprio professor ainda em formação. Quem é ou quem são os responsáveis pela criação da identidade idealizada dos professores, enfim, por esse sujeito psicossocial elaborado. O professor ideal se torna real a partir da admiração de seus alunos e alunas tornados, posteriormente, professores e professoras. São os alunos e aluna que eternizam o mestre e o realizam enquanto desejo deles próprios, mas ainda sim é uma relação dialógica, de um diálogo subentendido, subliminar.

> O personagem conceitual é o devir ou o sujeito de uma filosofia. (…) Na enunciação filosófica, não se faz algo dizendo-o, mas faz-se o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual. Assim, os personagens conceituais são verdadeiros agentes de enunciação. Quem é eu? é sempre uma terceira pessoa. (...) Mas os personagens conceituais, em Nietzsche e alhures, não são personificações míticas, nem mesmo pessoas históricas, nem sequer heróis literários ou romanescos. Não é Dionísio dos mitos que está em Nietzsche, como não é o Sócrates da história que está em Platão. devir não é ser (...) (DELEUZE; GUATTARI, 2007c, p. 86 e 87).

Na verdade, professores e professoras deveriam ser os seus próprios locutores privilegiados, deveriam ser os agentes de enunciação precípuos, enfim deveriam ser quem fala de um lugar singular, de onde se pode falar com autonomia sobre a sua própria ação, mas que de onde, sobretudo, não se possa dimensionar o seu fim. É o professor quem projeta sua identidade ou quem forja seu devir, sendo aquela passiva (impressão) e este transformador (expressão), sendo assujeitado aquele que delega a outrem este forjar-se ou sujeito. Contudo, neste foco:

> O sujeito não é evidente: não basta pensar para ser, como proclamava Descartes, já que inúmeras outras maneiras de existir se instauram fora da consciência, ao passo que o sujeito advém no momento em que o pensamento se obstina em apreender a si mesmo e se põe a girar como um pião enlouquecido, sem enganar em nada dos territórios reais da existência, os quais por sua vez derivam uns em relação aos outros, como placas tectônicas sob a superfície dos continentes. Ao invés de sujeito, talvez fosse melhor falar em *componentes de subjetivação* trabalhando, cada um, mais menos por conta própria. (GUATTARI, 2006, p. 17, grifos do autor)

11. Nesta perspectiva, a metáfora mais perfeita para entender o devir, enquanto categoria descritiva do devir-docente como cartografia, é o “bloco do devir que toma a vespa e a orquídea, mas da qual nenhuma vespa-orquídea pode descender” (DELEUZE; GUATTARI, 2007b, p. 19). Tal metáfora alude à questão de uma subjetividade peculiar de professores e professoras que não deveriam apenas “ser” (ser-docente) e sim aliar, ser em devir, não-definitivo. Indo mais além na reflexão na questão deste estudo, focando o ser-docente como antônimo de devir-docente, acredita-se que pode ser uma das descendências que o docente espera de seu trabalho: o retorno à escola em que estudou. Para o professor-formador, o retorno à escola que o formou talvez seja um troféu, uma recompensa ou uma forma de retribuir a educação recebida.

Quanto mais surgem as indagações, mais se torna necessário pensar no devir-docente, em seus aspectos dinâmico, ativo e heterogêneo, enquanto contraponto a identidade fixa ou imutável, pois devir não é rigidez ou inflexibilidade. Para Deleuze e Guattari, sem a vespa não existe orquídea e vice-versa, mas a

vespa não é a causa da orquídea e vice-versa. É nesta perspectiva que o devir-docente é indicado como aliança sem descendência, por sua peculiar amálgama característica, por seus componentes subjetivos formadores sem ser reprodutor. Portanto, mais que delimitar sua identidade de professor-formador, o professor-formador deve refletir sobre o devir de sua instância profissional. É preciso pensar sobre como expressar as subjetividades profissionais formadoras que não prescindam da reprodução, nem da semiformação, mas da busca de uma educação emancipadora. Noutras palavras,

> Enfim, devir não é uma evolução, ao menos uma evolução por dependência e filiação. O devir nada produz por filiação; toda filiação seria imaginária. O devir é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança. (...) Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir, nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a "parecer", nem "ser", nem "equivaler", nem "produzir". (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 19).

12. O cotidiano educacional das relações entre as unidades escolares e as Secretarias de Educação dão conta de que professores e professoras estão distantes da organização curricular; consequentemente, apartando-se do forjar a si próprio enquanto profissional, porque cada vez mais tem sido limitado a ser e a executar o que os outros planejam. Este outro que se torna interlocutor privilegiado, não são as Universidade ou os centros de produção do saber, mas o Estado representado pelas Secretarias de Educação, figurando uma espécie de "transferência educacional" (MOREIRA, 1990) de microssistema, que faz desses professores meros repetidores das verdades, perdendo a característica fundamental da função docente numa perspectiva crítica: a autorreflexão autônoma de suas práticas (SOBREIRA, 2008). A alteridade estatal tem se colocado como jugo semiformador na educação de professores e professoras, tanto inicial (Escolas Normais) quanto continuada (capacitações das Secretarias de Educação).

Apesar da expressão "transferência educacional" ter sido utilizada por Moreira, a princípio, em relação à questão curricular no Brasil, contudo, é preciso ressaltar que é uma analogia significativa, pois, em primeiro lugar, não dá para separar a questão curricular da singularidade de professores e professoras, no que se refere ao que estes profissionais buscam, o que e como vão "ensinar" aos seus alunos e alunas; em segundo lugar, parte-se do pressuposto de que uma das

características mais basilares da profissão do magistério seja a reflexão, o pensar por si com vistas ao coletivo docente e discente, dito de outra maneira magistralmente contundente:

> Não há mesmo, no plano da grande história, assim como no nível da pequena história do cotidiano, uma tal via fácil e simples de acesso. Cabe ao educador trabalhar na direção do difícil, do que precisa ser longa e pacientemente elaborado, do que se constrói com rigor e determinação. Facilitar significa sempre, digamos assim, entregar o pensamento aos lobos, deixando sempre os mais fracos, os mais explorados e oprimidos, incapazes e indefesos diante do que não entendem e, portanto, não sabem como mudar. (PEREIRA, 2008, p. 18 e 19)

Vale lembrar que, nos últimos anos, qualquer debate em relação ao Curso Normal esteve relacionado ao fim do curso e como seria formado o magistério dos anos finais do Ensino Fundamental, sempre com intenção corporativista, pois a preocupação central era que, com o fim do curso, os professores-formadores perderiam o emprego. O pouco interesse pelos assuntos tratados pelas universidades reflete-se no medo da perda do emprego, por causa do caminho natural que esta formação percorreria para a universidade, através da formação de nível superior em Curso de Pedagogia ou de Normal Superior, anteriormente preconizada pela LDBEN 9.394/96.

Na verdade, para o professor-formador mais que uma espécie de orgulho e vaidade, na afirmação: “sou professor/professora na escola em que me formei”, acredita-se que em alguns casos esse desejo tem ligação intrínseca com o desejo de eternizar-se presente no magistério (SOBREIRA, 2008), através da figura do professor admirado. Ainda mais para esses professores ameaçados de extinção da carreira por forma de decreto. No contexto do Estado do Rio de Janeiro, o debate sobre a morte do Curso Normal tem sido obscurecido nas questões curriculares da formação docente. Na contramão de toda discussão que a legislação pode provocar, as ações de deliberações recentes giram em torno das possibilidades de sobrevida e nunca da extinção do Curso Normal.

13. A partir da percepção do desejo de eternizar-se no magistério, outros desejos podem ser escavados pelo próprio professor, para utilizar uma metáfora arqueológica bem ao gosto de Freud (2006), no processo ativo de seu devir-docente (DELEUZE; GUATTARI, 2007a. 2007b, 2007c) e da autorreflexão formadora. É interessante perceber e analisar que o docente, em seu íntimo, deseja continuar na

vida de seus alunos e alunas, ainda que somente na vida dos mais diletos, como uma espécie de mediador ausente, como figura mágica, enfim, portador de dom ou vocação especial que justifique de forma mítica este “poder” de perpetuar-se, de perenizar-se (SOBREIRA, 2008).

Nestes termos, a necessidade de buscar dentro de si mesmo esclarecimentos que desvelem se esse professor eterno que quer existir é parte de uma amálgama de ex-professores e ex-professoras, ou se é a autoridade da profissão que ainda persiste no ideário popular, a professora como a segunda mãe que, afinal, “mãe a gente nunca esquece”. Os desejos docentes dizem muito sobre as escolhas profissionais e os currículos sistematizados não tratam destes assuntos de forma desvelada. Assim, fica muito nítido perceber na pesquisa, como será visto mais adiante, nas falas de professores e professoras, que esse sentimento de retorno é derivativo do desejo de eternizar-se do magistério.

Certamente, tal como existe, para Freud, na humanidade uma vocação para a neurose (MILLOT, 2001; KUPFER, 1989) talvez também exista no magistério a vocação para o desejo de eternizar-se. Nesta perspectiva, possivelmente essa seja a principal característica resultante do excesso de repressão que a educação sempre viveu, através da domesticação crítica dos indivíduos. Talvez o desejo de perenizar-se como resultado da neurose de ser esquecido aconteça por conta de uma educação exageradamente repressora.

As singularidades e a diversidade constituem-se como amálgamas do devir-docente. Há a possibilidade de que o professor atue como simulacro desta mesma educação que recebeu; no entanto, sua tendência ao eterno não deve ser instrumento de críticas, mas poderia ser encarada como característica de singularidade profissional permeada por componentes de subjetivação, que estão em devir constante, o que parece de certa forma, redundância, já que devir pressupõe esse processo constante de aliança, de constituição e reconstituição. O professor-formador, ao retornar à escola em que se formou, caracteriza fisicamente esse desejo e, de certa forma, é a reprodução material desse eternizar-se, mas pode constituir-se de outra forma, o caminho pode ser outro. Em uma outra perspectiva, de onde o desejo docente podem advir possibilidades inéditas para a educação. Do acontecimento, da aliança entre potência desejante do magistério e a formação docente na conjugação em seu devir ativo do verbo ensinartistar (CORAZZA, 2008).

3. CAMPO DE PESQUISA: DESCRIÇÕES.

A pesquisa de campo compreendeu duas escolas integrantes da rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Ambas instituições foram construídas especialmente com o objetivo de funcionarem como escolas de Curso Normal. Foram entrevistados professores formadores e professoras formadoras do Curso Normal que são ex-alunos dessas escolas. As instituições, localizadas na Baixada Fluminense e outra, situada na Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro, foram escolhidas porque a primeira é a escola de formação da pesquisadora e a segunda foi escolhida pela proximidade/distância[16] com a primeira. Ambas atendem estudantes de periferias sociais de suas cidades, conforme os relatos e possuem mais de trinta e cinco anos de fundação. São respectivamente:

A) Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS);
B) Colégio Estadual Heitor Lira (CEHL).

Foram realizadas entrevistas com trinta professores que são ex-alunos e ex-alunas[17] das escolas em tela, sendo que dezoito entrevistas aconteceram no IEGRS e as outras doze entrevistas no CEHL, em que foram entrevistados dois homens, o restante, mulheres. A seguir está o roteiro de questões trabalhadas nas entrevistas, valendo ressaltar que este não foi um roteiro fechado, pois a partir das respostas dos entrevistados outras perguntas poderiam ser suscitadas:

---

16 A proximidade no que se refere a dois aspectos, principalmente: em primeiro lugar, a história das unidades escolares, pois, seus contextos de fundação são parecidos, foram escolas criadas para serem fundamentalmente referência na formação docente; em segundo lugar, apesar de serem escolas de cidades diferentes (uma no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, a outra na Capital, cidade do Rio de Janeiro) estão próximas geograficamente cerca de 15 km. A distância se refere a outros dois aspectos: o primeiro é a diversidade da clientela das escolas em tela, tanto geográfica quanto social; o segundo, caracteriza-se por uma impressão relevante captada durante as visitas ao campo, qual seja, a importância social do IEGRS é muito mais óbvia, é significativa para sua comunidade, visto que, esta escola desde sua criação foi a única escola normal de sua região, fato evidenciado pela veemência no orgulho de seus professores e professoras, além de seus estudantes. Acredita-se que este fato não ocorra, com tanta clareza no CEHL, porque a escola é mais uma entre várias. Na criação da primeira escola, a comunidade não era tão escolarizada (Baixada Fluminense), em comparação à escolarização presente na Cidade do Rio de Janeiro, antiga capital do país. Portanto, o IEGRS para sua comunidade era “A” escola, o CEHL era mais uma opção.

17 Ressalta-se aqui um efeito da pesquisa, o acontecimento de possíveis 'atos falhos' na escrita, durante a escrita deste trabalho, até mesmo por se tratar de uma pesquisa sobre um desejo também autobiográfico. Aqui, o ato falho é a respeito de minha situação enquanto pesquisadora (ex-aluna). No caso, os entrevistados e entrevistadas, não são apenas ex-alunos ou ex-alunas, sobretudo, são docentes em suas escolas de formação. Sugerindo uma gramática da pesquisa, em que é utilizado como sinônimos tanto “são ex-alunos” como “foram alunos”, o primeiro remete à situação pessoal da pesquisadora em relação ao IEGRS, o segundo está ligado a real situação dos entrevistados e entrevistadas IEGRS, o segundo está ligado a real situação dos entrevistados e entrevistadas.

- Tempo de profissão e de magistério na U.E;
- Trajetória como estudante e como docente;
- Formação acadêmica;
- Escolas em que estudou;
- Escola mais marcante;
- Professor mais admirado;
- Fatores responsáveis pela escolha de ser professor;
- Sentimento quanto à possibilidade do fim do Curso Normal.

Esse roteiro foi propositalmente pensado como neutro e óbvio, pois o objetivo precípuo era deixar professores e professoras livres em seus relatos, mesmo porque alguns conceitos a serem captados nesses relatos não são do conhecimento desses professores (como por exemplo: professor eterno, professor ideal, etc). A partir das falas dos professores e professoras outras intervenções foram feitas de acordo com cada relato. Cada diálogo traz a marca singular do entrevistado e entrevistada; mesmo que uma entrevista possa parecer semelhante a outra, elas sempre se diferenciam porque cada docente possui uma relação sentimental única para com a sua escola de formação.

Neste sentido, muitos relatos dão conta de um sentimento profundo e vivenciado intensamente, por vezes uma relação procurada e resgatada pela professora, pelo professor, numa verdadeira *via crucis* por escolas estaduais até chegar à realização do sonho/desejo de trabalhar na escola em que estudou. Outros docentes demonstram algum sentimento, mesmo que superficial, numa história em que o acaso ou a falta de opção levou-os a trabalhar na escola em que estudaram. Contudo, cada história tem sua idiossincrasia, sua digital, sua "expressão" digital, cada uma com sua peculiar interação com a vontade de retornar, o que invariavelmente determinou a realização de outras perguntas não constantes no roteiro por parte do entrevistador. Esse fato levou também ao registro, nas transcrições dos relatos das entrevistas, de alguns longos silêncios, alegres sorrisos, compreensíveis lágrimas e outras emoções, que são a parte não dita, mas imprescindível para que se respeite o dito.

Optou-se por trocar os nomes, durante as citações de trechos das entrevistas, dos professores e professoras, não correspondendo a seus próprios

nomes, apesar da autorização concedida para a entrevista, com o intuito de resguardar o profissional que ocasionalmente citou fatos de sua vida pessoal.

3. 1. **Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS).**

No início de março do ano de 2009, solicitou-se à Coordenadoria de Educação da Metropolitana V uma autorização, a qual foi atendida prontamente, para a realização desta pesquisa na Escola Normal mais antiga no município de Duque de Caxias, o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS). Em seguida, foi encaminhada a autorização para a Diretora Geral da instituição, a Professora Verônica Basílio Terra Ferreira, e também para Coordenação Pedagógica.

Com a pesquisa autorizada pela Direção e Coordenação Pedagógica, iniciou-se a coleta de dados, como por exemplo, a quantidade de professores das disciplinas pedagógicas do Curso Normal, quais desses foram alunos da Unidade Escolar, etc. Com efeito, não foi uma surpresa a alegria com a qual a pesquisa foi recebida pelos professores e professoras, visto que se encantaram com a possibilidade de falar sobre sua experiência de retorno ao IEGRS. Inclusive, alguns docentes sugeriram a extensão da pesquisa aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, já que estes também se demonstraram eufóricos com a possibilidade dos relatos.

Alguns professores dos anos iniciais interessaram-se com a possibilidade de falar de seu sentimento de amor com a escola. Outros docentes, do Curso Normal, lamentaram não poderem participar da pesquisa por não serem ex-alunos da instituição, em especial, um professor formador (Educação Física) disse que queria muito ter estudado no IEGRS, fazendo a concurso de admissão por duas vezes; como não conseguiu, foi estudar em uma unidade de ensino particular.[18]

O IEGRS foi inaugurado no dia doze de junho de 1962, inicialmente foi

---

18 Um outro professor formador (ciências) se interessou muito pela pesquisa, relatou que seu maior sonho era trabalhar na escola estadual em que estudou, no bairro de Campo Grande, na cidade do Rio de Janeiro, perto de sua casa.

instalado nas dependências da Casa Espírita Caibar Schutel, situado à Rua Flávia na região central do município, com turmas de 7ª e 8ª séries que foram transferidas, já no Curso Normal, para o prédio definitivo na Rua General Mitre, 25 de Agosto. Completou quarenta e sete anos em 2009, sendo uma escola que atende o município de Duque de Caxias cujo foco é a formação de professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; contudo, atualmente oferece o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), nos primeiros e segundo turnos, e o Ensino Médio (Formação Geral), no terceiro turno.

O Curso Normal é oferecido em quatro anos, conforme a legislação atual, sendo que os três primeiros anos funcionam no turno da tarde, tendo como Coordenadora Pedagógica a Professora Dilene Carvalho Pinto Rodrigues e o quarto ano pela manhã, sob a Coordenação Pedagógica da Professora Dolores Yarritu Abellas. A pesquisadora conversou com as duas orientadoras que se mostraram muito solícitas e dispostas a colaborarem no que fosse possível, inclusive autorizando a participação da pesquisadora no primeiro conselho de classe de 2009.

Em 2009, o IEGRS contou com vinte e cinco turmas do Curso Normal, sendo que dezenove turmas no segundo turno (1º, 2º e 3º anos) e no primeiro turno foram seis turmas (4º ano). A escola, por determinação da Coordenadoria de Educação, está eliminando paulatinamente as turmas do Ensino Fundamental, que funcionam no primeiro e no segundo turnos, e, em 2009, já não houve matrículas para o 1º ano de escolaridade. A escola que já foi referência na Educação Infantil não oferece esta modalidade há algum tempo. No terceiro turno funciona o Ensino Médio, Formação Geral. Aliás, nas conversas informais com o corpo docente a pesquisadora ouviu relatos afirmando que o objetivo da Coordenaria de Educação é transformar o IEGRS numa escola essencialmente de Ensino Médio.

O Curso Normal tem, em seu quadro docente formadores, sessenta e cinco professores e professoras, sendo que vinte e cinco docentes confirmaram ser ex-alunos da escola e vinte e dois professores não foram alunos do IEGRS. O restante não foi encontrado ou se encontrava de licença. Já com a autorização da orientação pedagógica, a pesquisa foi iniciada com a seguinte dinâmica: um primeiro contato com os professores durante o horário de recreio do Curso Normal. Como o corpo docente é numeroso e o comparecimento dos professores ocorre em dias diferentes, a pesquisadora visitou a unidade escolar durante três semanas, em dias alternados, conversando com os professores sobre a pesquisa. No IEGRS foram

entrevistadas dezoito professoras formadoras.

Apesar de a pesquisa ter sido bem recebida, houve uma certa indiferença de alguns professores, em especial o das disciplinas pedagógicas, mais até que o esperado, perguntando inclusive se a entrevista iria lhes dar trabalho ou tomar muito tempo. Uma professora questionou em que horário seria realizada a entrevista, já que elas não possuem tempo vago. Outro importante fato observado foi o interesse de vários professores por informações sobre o curso de mestrado da UERJ/FEBF.

Na primeira visita à unidade escolar, uma professora com trinta e nove anos de magistério, começou a contar da emoção de trabalhar na escola de formação, relatando que sentia saudades do tempo antigo quando os alunos eram obedientes, falando ainda de seus problemas pessoais. Algumas professoras de disciplinas pedagógicas, em especial, se preocuparam com a pesquisa em si, como seria conduzida, perguntando sobre a metodologia, a fundamentação teórica. Importante salientar que duas dessas professoras possuem Mestrado, mostrando algum interesse pela possibilidade do Doutorado na UERJ/FEBF, inclusive mudando de maneira evidente o tratamento indiferente e desconfiado em relação à pesquisadora inicialmente.

Outro fato constatado, em conversas informais, foi que alguns funcionários do apoio, além de prestadores de serviço, também foram alunos do IEGRS e sentem muito orgulho disso, lamentando, inclusive, o fato de a pesquisa ser apenas para o corpo docente.

3. 2. **Colégio Estadual Heitor Lira (CEHL).**

No início do mês de agosto de 2009, a pesquisa foi apresentada à Coordenadoria de Educação da Metropolitana III, buscando realizar o segundo momento das entrevistas numa escola da Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa foi muito bem recebida e prontamente encaminhada para ao Colégio Estadual Heitor Lira (CEHL).

Ao chegar à escola a pesquisa foi prontamente recebida pela Diretora Adjunta, Professora Nereida Morgado Guedes Miranda (coincidentemente é ex-

aluna) que abriu as portas da unidade escolar para o acesso à sala de professores, para que fosse iniciado o contato com os docentes. No entanto, ela alertou sobre a possibilidade de resistência dos professores em relação à pesquisa, devido ao fato de outros mestrandos terem adentrado no espaço da instituição e tecido críticas em seus trabalhos que não condiziam com o que os professores e professoras acreditavam. A Direção encaminhou a pesquisadora para a Coordenação Pedagógica, a Professora Sônia Cristina Moraes Meireles, que por sua vez também autorizou a pesquisa.

A pesquisa foi bem recebida por todo o corpo docente do Curso Normal. Contudo, ressalta-se o entusiasmo dos professores e professoras que eram o foco da pesquisa, percebendo-se uma certa indiferença em relação à pesquisa, por parte dos outros docentes. Houve pouco contato com o corpo docente do Ensino Fundamental. Em comparação com a outra escola pesquisada, a recepção ao trabalho de pesquisa foi bem menos eufórica e mais contida, possivelmente, devido aos seguintes fatos: em primeiro lugar, a escola como um todo está entristecida com o encerramento das modalidades de Educação Infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em segundo lugar, a instituição lamenta a indefinição, ano após ano, da situação do Curso Normal, o que gera muita reclamação[19]. Este último fato sugere que, tanto os funcionários extraclasse quanto o corpo docente, estão mais preocupados com a situação da instituição do que a outra unidade escolar pesquisada.

O CEHL foi fundado em quinze de outubro de 1959 e instalado, provisoriamente, em salas de colégios de 1º grau do antigo Estado da Guanabara. Até 1962, ficou na Escola Primária Conde de Agrolongo. Em vinte e cinco de junho de 1962 foi transferido para outra unidade da rede primária, hoje, Ensino Médio Professor Ary Quintela. Finalmente, em vinte e seis de dezembro de 1968, inaugura seu prédio próprio, na Rua Cuba, bairro da Penha, na Cidade do Rio de Janeiro.

O CEHL em 2009 contou com quarenta e duas turmas do Curso Normal. Na verdade, é uma escola essencialmente vinculada a essa modalidade da formação, visto que as outras modalidades de escolarização que oferece no 1º e 2º turnos, que garantem o Estágio Supervisionado de seus professorandos e professorandas, são turmas de Educação Infantil e de Anos Iniciais do Ensino

---

19 Notou-se a ausência de perspectiva do Curso virar Normal superior, esperança presente em alguns relatos no IEGRS.

Fundamental que formam o Heitorzinho. O Heitorzinho foi criado para dar conta da dificuldade dos alunos (homens) em encontrar Estágio em outras unidades escolares, devido justamente ao fato de serem do sexo masculino. Os relatos informais dos docentes e da equipe técnico-pedagógica indicam que as escolas não viam com bons olhos os alunos estagiando nos seus ambientes; então o CEHL fundou as turmas dos anos iniciais há vinte anos (desde 1999). No Curso Normal funcionam no primeiro turno: três turmas de 1º ano, seis turmas de 2º ano, seis turmas de 3º ano e seis turmas de 4º ano. O segundo turno conta com doze turmas de 1º ano, seis turmas de 2º ano e três turmas de 3º ano. Um fato lamentado pela escola, em geral, é o fim do Heitorzinho que, a partir de 2009, será paulatinamente extinto. Neste ano já não houve inscrição para o 1º ano de escolaridade.

Segundo os dados coletados na Secretaria Escolar, o Curso Normal possui noventa e nove professores e professoras, sendo que quinze destes confirmaram ser ex-alunos e ex-alunas da unidade escolar, outros sessenta e três relataram terem estudado em outras escolas e o restante dos docentes não foi encontrado ou se encontrava de licença. Em relação à outra escola pesquisada o número de ex-estudantes que retornaram como professores e professoras é menor. A comparação pareceu procedente por causa da quantidade de docentes regentes do Curso Normal nas duas instituições. Sendo a diferença significativa na quantidade de professores e professoras formadoras, o esperado seria um número mais expressivo[20] de ex-estudantes que retornaram como docentes no CEHL, onde foram realizadas doze entrevistas com professoras e professores formadores, número menor que no IEGRS.

A maioria dos entrevistados e entrevistadas demonstrou empolgação com a pesquisa, por poderem falar de seus sentimentos de amor e gratidão em relação à escola e aos ex-docentes, de orgulho e prazer pelo retorno à instituição. Observou-se que durante a maioria das entrevistas havia uma preocupação com o

---

20 Como já foi mencionado, no IEGRS são sessenta e cinco professores formadores, sendo destes vinte e cinco são ex-estudantes. Acredita-se que o número de ex-alunas que retornaram para essa determinada instituição, reflete uma característica que diferencia ambas: o Instituto de Educação deste sua fundação possuía o ginásio (equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental) , na inauguração do prédio atual já iniciou com turmas de primário e jardim de infância (equivalente às modalidades de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental). Além de ter abrigado em seu prédio, no 3º turno durante muitos anos o Curso de Pedagogia da UERJ/FEBF. Esse conjunto de fatos levavam as famílias a desejarem matricular as crianças deste cedo, garantindo desta forma toda a escolaridade. Muitas professoras entrevistadas afirmaram não ter estudado em outra instituição de ensino. Fato totalmente diverso do CEHL, onde todos os entrevistados e entrevistadas estudaram em outras unidades, inclusive, duas professoras entrevistadas afirmaram trabalhar em outra escola que não aquela em que estudaram.

que era falado, pois seus relatos estavam sendo gravados e eles não queriam se contradizer. No entanto, quando notavam que as perguntas não questionavam suas práticas em salas de aulas, mas que tinham o foco na sua história como alunos e alunas, os docentes se soltavam e sentiam-se mais à vontade para falar de suas histórias.

3. 3. **Sobre o poder mimético da imagem do professor perenizado como característica da/na formação.**

Sobreira sugere que o conceito de professor eterno pode ter como uma de suas características a identificação, entendida como "a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa" (FREUD, 2006, p. 115). A princípio, para algo/alguém ter sua imagem desejada como perene deve haver a correspondência do outro, uma vez que a admiração é fundamental no processo de construção da alteridade nos sujeitos. A questão inicial é quem admiramos e a segunda seria porque determinado indivíduo foi escolhido como sujeito da admiração. Neste sentido, é primeiramente a identificação com o outro que estabelece o incipiente desejo de eternizar-se no então futuro docente. Para Freud (2006, p. 115), a criança estabelece dois laços psicologicamente distintos:

- A identificação com o pai que se torna modelo;
- A catexia de objeto sexual com a mãe.

Esses dois laços possuem uma distinção óbvia, "no primeiro caso, o pai é o que gostaríamos de ser, no segundo, o que gostaríamos de ter, ou seja, a distinção depende de o laço se ligar ao sujeito ou ao objeto do ego" (FREUD, 2006, p. 116). Acredita-se que a admiração em relação ao outro desencadeie o desejo de ser igual a este outro e, a partir dessa identificação inicial, aconteça o desejo de perenização. Em Freud, tanto o pai como a mãe são figuras de autoridade a cujo *status* também serão adicionadas as figuras dos professores, posteriormente. Neste sentido, "ser como o modelo admirado" é um dos efeitos dessa admiração pretérita, que se repete na escola através do encontro com o "ideal-do-eu" de seus docentes

admirados. Vale insistir que, neste trabalho, procurou-se não realizar julgamentos de valor a respeito do desejo de eternizar-se mimetizado: a ocorrência positiva ou negativa deste fato e suas reflexões, ou não, ficarão a cargo do leitor e da leitora.

Como já foi assinalado anteriormente, as entrevistas dos professores e professoras serão analisadas a partir da interseção entre algumas categorias do freudomarxismo e de Deleuze e Guattari. Deseja-se aqui realizar uma realizar uma leitura de conceitos oriundos dessas duas correntes de pensamento divergentes, mas possuindo pontos em comum que podem estar aliados e serem explorados em univocidade para a emergência de novas perspectivas.

Cada relação com o professor admirado é única, sendo as marcas que elas carregam parte de uma história vivida e também constituem-se enquanto escolhas. O que interessa aqui é como a reelaboração dessas marcas podem ser ferramentas da formação. Os devires-docentes dessas relações são singulares, percebe-se até como uma característica da Escola Normal a impressão de singularidades e isso não é uma crítica negativa, mas apenas um aspecto da formação que deve ser repensado: como o professor pode ser admirado de forma que sua história pedagógica não seja reproduzida como simulacro, mas que seja fermento para outras histórias inéditas, para a expressão de novas singularidades, singularidades originais e inéditas.

Nas entrevistas, os relatos desse desejo de querer “ser igual” ao professor admirado são evidentes. Todos os professores e professoras entrevistadas possuem, em maior ou menor medida, uma admiração por algum ex-professor ou ex-professora ou ainda por características específicas de vários ex-docentes. Nestas falas percebe-se que a identificação acontece inicialmente em relação a qualidades admiradas:

> (...) Eu tinha uma professora chamada Maria Lúcia, nós conversávamos muito, e ela falou pra mim que estudou no Heitor Lira. Aí eu falei pra minha mãe assim: - Eu quero estudar no HL. - Mas o Carmela [outra Escola Normal da região] é mais perto... Não, mas eu quero estudar no HL (...) . (Patrícia, CEHL)
>
> Professora Ilma de História e o Professor Humberto de História foram exemplos de profissionais que eu queria ser. (Margot, CEHL)
>
> Eu a admirava muito, uma vez que era uma área que eu gosto: psicologia, então eu admirava muito ela. Então, no primeiro dia que eu cheguei aqui, quem me recebeu foi ela. Quando vim pra entrar em sala de aula, eu falei com ela, que me recebeu muito bem, que era tinha sido minha professora, e eu gostava dela e tinha ela como modelo. (Alva, IEGRS)
>
> Eu fiz História, Faculdade de História, por causa da minha professora de história, e

> fiz Letras por causa dos meus professores de Língua Portuguesa. (Rosa Santos, IEGRS)
>
> Fiz o Normal. Eu terminei em 1982, eu pensei que eu ia parar fazendo Normal, mas aí eu me… Como é que se diz, eu tinha uma professora muito boa de Biologia, que eu ficava vidrada nas aulas dela. O nome dela era Tereza, não sei o paradeiro dela agora, onde ela se encontra, mas eu …quer dizer, como eu ficava vidrada na aula dela, não é? Aí eu resolvi fazer biologia, entendeu. (Núbia, IEGRS)

Em outros relatos, em geral, aqueles que trabalharam ou que ainda trabalham com o seu professor admirado, deixam transparecer que o entrevistado ou a entrevistada se coloca "como" ou "procura ser" o professor admirado, repetindo suas falas, modos de conversar e atitudes pessoais desse professor e, obviamente, suas práticas pedagógicas. A intenção deste trabalho não é apontar criticamente as posturas copiadas pelos entrevistados de seu professor admirado. Contudo, é necessário pensar sobre como o professor pode trabalhar na escavação desses sentimentos que o fazem repetir as práticas cotidianas.

Neste sentido, a imagem mimetizada não deve ser obstáculo para a formação. Essas marcas das histórias dos indivíduos como discentes, deveriam proporcionar-lhes componentes de subjetivação para torná-los melhores como educadores, imbricadamente diferentes entre si, respeitadores dessa mesma diferença e condutores da própria singularidade inédita. A escola e as instâncias de formação deveriam ser instrumentos de expressão dessas singularidades.

> Eu convivi com ex-professores aqui durante muitos anos, não é? Aí o tempo vai passando, eles foram se aposentando, não é? E isso não existe mais, mas na época muitas vezes eu recebia turmas que já haviam passado por eles, e as alunas falavam assim: '- Ah! Mas você é igualzinho ele, ao Humberto, não é possível! É filha deles. É filha deles'. Porque a gente, não é? Se espelhava, era o modelo pra gente não, é? Eles se dedicavam muito, eram professores muito dedicados e assim foi. (Lizandra, CEHL)
>
> Quando eu fiquei sabendo que vinha pra cá, eu só tinha a imagem dela na cabeça, porque na época era o espelho que eu tinha na cabeça. Hoje, eu me vejo como ela era na época, que ela era muito nova, mas tinha um domínio de turma, eu admirava muito. (Alva, IEGRS)
>
> (…) Agora, tem um professor que eu me pego ainda falando como ele, e eu falo isso pra ele, que agora ele é meu amigo, colega de trabalho, que é o Setembrino que trabalhava na UERJ. Por exemplo, ele falava, no meu tempo de Normal, ele falava assim: - Ganhou o Oscar! Quando o aluno acertava. E eu falo isso … [risos]. (Clara Borges, IEGRS)

É fato que essa admiração ao docente existe e sempre existirá. Não é pauta deste trabalho as críticas a essa característica, pois esta admiração não é exclusiva do ambiente escolar, existindo nos ambientes em que relações interpessoais acontecem. No entanto, acredita-se que é tarefa da formação de

professores conhecer as singularidades que convivem em seus espaços e, também, conhecer o seu papel na influência dessas mesmas singularidades. Outro ponto, muito importante e significativo, é a omissão desses conteúdos subjetivos no currículo da formação de professores, transparecendo que só os conteúdos objetivos têm validade, que os sentimentos que formam o sujeito como professor ou professora, que o fizeram escolher essa determinada profissão não têm relevância para a construção de sua prática.

Nos relatos percebe-se que a identificação se completa, mesmo anos após o término da relação pedagógica coletiva. O que parece é que a relação pedagógica individual não acaba, ao contrário, perdura de maneira incisiva nos pequenos gestos cotidianos.

Não é objetivo deste trabalho, afirmar se a repetição de práticas está certa ou se é um erro a ser corrigido. Não cabe aqui qualquer julgamento. Entretanto, essas falas permitem conhecer, ou melhor, desvelar o que faz parte do currículo de formação docente e não está claro. Talvez esses professores e professoras nunca tivessem parado para refletir sobre seus desejos, escolhas e práticas pedagógicas de forma mais reflexiva ou criteriosa. Alguns docentes, após o gravador ter sido desligado, confessaram nunca ter pensado sobre questões a respeito de seu professor admirado e da influência do mesmo em suas práticas. Uma professora quando perguntada sobre a influência do professor admirado em sua prática, respondeu:

> Não sei... Nunca parei pra pensar nisso. (Rosa Couto, IEGRS)

Em alguns momentos das entrevistas percebeu-se o desesquecimento de fatos corriqueiros que, ao dizer muito sobre a perenização desse professor admirado, transparecem o sentimento de continuidade da relação pedagógica individual. Esse professor admirado continua “ensinando”, mesmo que distante ou ausente, aposentado ou falecido. Será que o outro lado dessa relação continua realmente aprendendo?

> Eu sentava na primeira carteira, eu gostava de ver meu nome no quadro de honra, entendeu, então eu procurava (…) eu sou muito agradecida a essas paredes. Aos professores que foram meus diretores, ao professor Álvaro que foi meu professor, muito enérgico, graças a Deus por que a gente aprendeu muito com ele, com a irmã dele, que era muito enérgica, que revistava a gente se a gente estava de corpete, se nosso sapato estava engraxado, entendeu. Ah! Mas isso é militarismo, será que é

> ruim? Dá pra pensar não é? Dá pra pensar: será que é ruim, será que é ruim? (Maria, IEGRS)
>
> (...) Eu senti muito quando ele morreu. Ih! Eu amava aquele homem. (…) Às vezes eu estou dando aula lá, e eu lembro dele sim, quando ele falava, quando ele explicava a matéria. A forma como ele conduzia a sala de aula, eu lembro dele sim, várias vezes. (Rosa Couto, IEGRS)

Resta refletir sobre como esses desesquecimentos podem estar a serviço do autoconhecimento de professores e professoras, fomentando componentes de subjetivação (GUATTARI, 2006) como proposição de revisão das certezas determinadas na educação pretérita, em prol das necessárias incertezas que deveriam ser emergentes na educação de educadores.

A percepção da mimetização da imagem do professor admirado nas diversas fases do desenvolvimento profissional do docente pode se tornar um aliado da reflexão sobre as suas práticas pedagógicas. As escolhas pedagógicas não são neutras, pois estão carregadas de um simbolismo determinante. O professor admirado quando se torna perene, não deve ser estigmatizado ou cristalizado. Ele continua presente na ausência e mais que continuar ensinando, ele deve ser o estopim do aprendizado auto-reflexivo daquele “ex-aluno/professor” que o admira. Esta decisão ou ação, obviamente, não está nas mãos do professor admirado, contudo, está presente no desejo daquele outro lado da relação que o identificou enquanto “modelo a ser seguido”.

O poder mimético da imagem do professor perenizado, através dos vários momentos da vida do docente, transforma-se em obstáculo à formação porque não tem se proporcionado, nos cursos oficiais de formação, a consciência de que professores e professoras (sobre)vivem com uma bagagem emocional relacionada à sua vida, como estudantes, que não está esclarecida. Só através da reelaboração desses desesquecimentos e dessas lembranças que alguns dos entraves que dificultam uma educação emancipadora podem ser trabalhados. A “presença ausente” de ex-professores na vida dos atuais professores e professoras deve ser aliada da educação e nunca um obstáculo à formação.

Talvez a maior contribuição deste trabalho para os currículos de formação de professores seja uma questão a ser trabalhada em seus próprios espaços de atuação: o importante não é o fato da admiração pelo outro docente existir, mas o que se faz com essa admiração a partir das escolhas profissionais realizadas.

3. 4. **A perenização da imagem de docentes como origem do desejo de perenização nos professorandos**

As trajetórias profissionais dos professores e professoras entrevistados delineiam histórias carregadas de emoção por fazerem parte de uma instituição que lhes marca profundamente. Alguns relatos dão conta de que esse docente nunca estudou em outra escola, no caso do IEGRS, o que confere um sentimento de pertencimento ainda maior a esse espaço. Um poder subjetivo de propriedade institucional. Na maioria dos relatos, a carga emocional é a marca da impressão de singularidade que essa escola forjou nos alunos.

Todos os entrevistados e entrevistadas citam que em determinados momentos em suas vidas, ora enquanto alunos dessa escola, ora já como docentes, perceberam essa vontade, esse sonho de trabalhar na escola em que estudaram. Dois desses docentes (CEHL) relatam que trabalham nas duas escolas em que estudaram.

Talvez uma leitura pudesse ser realizada a respeito dessa vontade: possivelmente em algum momento da vida pretérita desse sujeito como aluno, a substituição do ideal paterno pela escola ocorreu de forma desconfortável, seja pela decepção do pequeno indivíduo com o seu primeiro ideal (o pai), seja pelo fascínio exercido pelo ideal que o docente se torna, ou ainda, pela combinação desses dois fatos. Fato é que pais e educadores são ideais para a criança e sua influência torna-se determinante nos desejos e também nos apelos sentimentais dessa criança no futuro, no caso deste trabalho, este que será, no futuro, um educador ou educadora.

> Pais e educadores, portanto, não são seres desencarnados preocupados unicamente com o bem da criança. Seus desejos e fantasias afetem com todo seu peso a prática educacional. De resto, Freud indica em outro texto que as severidades na educação costumam equivaler a uma revanche pelas que foram sofridas anteriormente pelo próprio educador. (…) Freud adverte tanto educadores como analistas contra o ideal, e mais precisamente contra a tentação de encarnar eles próprios esse ideal às custas do educando ou analisante, ou de querer que este adote o ideal deles. (MILLOT, 2001, p. 88 e 89)

Então, para Freud, a meta precípua da educação seria a destituição do ideal (MILLOT, 2001). É destino do discípulo superar o mestre. Decerto, esta pesquisa confirma que muitos professores formadores se veem como modelo ou ideal. Neste sentido, esses professores e professoras que se colocam como

exemplo estão na contramão da destituição do ideal. A desestruturação desta visão talvez seja o primeiro passo ao alcance desta meta. Quando os entrevistados e entrevistadas eram perguntados se colocavam -se como exemplo para seus alunos, a maioria respondia que sim:

> Me coloco, me coloco e assim: falo assim que a gente pode mudar o rumo da nossa história, e assim naquela época não tinha Riocard, não tinha caderno, não tinha nada. E a gente tinha que fazer estágio, aquela coisa. Eu me coloco sim, eu conto a minha história pra eles, mas eu falo assim: não é pra chorar não, é pra você ter uma noção do que é. (Patrícia, CEHL)

> Eu me coloco, eu falo com eles, conto a minha história, entendeu? Eu digo pra eles que na minha época eu não fiz cursinho pré-vestibular nenhum, porque na minha época era muito caro, eu não tinha condições financeiras pra isso, não é? Para fazer cursinho pré-vestibular. O que eu fiz: peguei todos os meus livros do CEHL e aí comecei a estudar, eu não tinha opção, eu não tinha escolha, o que eu fiz, fui realmente com certo receio fazer esse tal vestibular, não é? porque eu não tinha matérias como física, química que davam suporte pra isso, a verdade é essa. E eu consegui passar, passei, e fui muito bem classificado na época. (Rui Oliveira, CEHL)

> Eu tento... Eu conto a minha história, eu tento mostrar pra eles que eu vim de uma escola pública, nunca é... tive em escola privada. Então eu sou fruto de um sistema público, não é? De uma família de classe proletária, não é? E que na família eu fui uma das primeiras a ter Curso Superior, não é? E que o pouco que eu tenho, não é? Como classe média baixa, não é? Honestamente, eu me coloco pra eles como esse exemplo sim. A educação, a escolarização, investir na escolarização é uma forma de ascensão social que aconteceu comigo. (Margot, CEHL)

> Falo, falo que fui aluna, uma aluna muito pobre, muito carente que consegui vencer, da mesma forma eles também tem condições de vencer também. (Eva, IEGRS)

> Olha só: o professor tem que se colocar muitas vezes como exemplo, por que mesmo que a gente não queira, eles tomam a gente como exemplo, não é? Eles estão ali pra te criticar vinte e quatro horas, o tempo que você está dentro de sala o aluno está te criticando, ele está te avaliando, então se você tem alguma coisa de bom que você possa passar pra ele, eu acho que você deve passar sim, por exemplo, uma história de vida, eu tenho uma história de vida que eu acho interessante o aluno saber, uma história de luta, uma história de … a gente não é grandes coisas, mas assim eu acho que todo professor é um lutador, todo professor tem uma história boa pra contar para o aluno. Eu acho que a gente tem que buscar ser o exemplo não é? De postura, de história, de ... ainda mais a gente que dá aula aqui na formação de professores, a gente tem que saber fazer o certo, até por que a gente aprende muito mais com o exemplo do que com a fala. (Dilma Romão, IEGRS)

Colocar-se como exemplo ou modelo parece um pequeno indício do desejo de eternizar-se (SOBREIRA, 2008), enquanto característica imanente do magistério. Acredita-se que esse desejo não é óbvio para os professores e professoras; nesta perspectiva, é tarefa da formação escavar[21], nesses pequenos indícios, os sinais que demonstram a presença dos desejos e dos sentimentos que

---

21 Analogia realizada por Freud, numa alusão ao trabalho do psicanalista ao afirmar que "sua tarefa é a de completar aquilo que foi esquecido a partir do que deixou atrás de si ou, mais corretamente, construí-lo. (…) Seu trabalho de construção, ou, se preferir, de reconstrução, assemelha-se muito à escavação, feita por um arqueólogo, de alguma morada que foi destruída e soterrada, ou de algum edifício antigo." (1969, s.p.)

envolvem as escolhas pedagógicas do docente. No caso, o que representa para professores e professoras o ato pedagógico de colocar-se como exemplo para os seus alunos e alunas, senão o desejo de ser perene no inconsciente, no imaginário de seus educandos, na escola em que trabalham e, para esta pesquisa, também na escola em que estudaram.

Uma das singularidades mais interessantes percebidas nas entrevistas realizadas foi a da relação de uma professora que trabalha com a sua professora admirada, coincidentemente também ex-aluna da instituição. A professora afirma que sua admiração iniciou-se quando era aluna e, em uma de suas aulas, a professora admirada contou a sua vida, suas dificuldades. Como se o desejo de "ser também" a impregnasse e daí surgisse a vontade de ser professora da escola de formação, a partir dessa identificação primária. Observe o relato seguinte:

> Eu lembro que na época ela contou a vida dela, como é que foi como ela lutou e chegou aqui (...). Eu lembro que ela contou a história de vida dela pra gente uma vez na turma, e aquilo ficou guardado. Então pensei um dia eu também vou voltar aqui, dando aula. (Elizabete, CEHL).

Essa singularidade coisificada ou identificada[22] descreve a relação mimética que alguns estudantes podem manter com a figura do professor admirado, relação essa que caracteriza mais uma vez o desejo de eternizar-se, nesse caso, como semente no futuro professor ou professora.

Durante algumas entrevistas foi percebido que a pergunta: "Você se coloca como exemplo ou modelo para seus alunos?", incomodava e parecia soar como uma armadilha para possíveis futuras críticas da pesquisa a respeito de suas práticas pedagógicas, ou em relação ao entrevistado se considerar um ícone social e culturalmente superior em relação aos seus alunos e alunas. Essas falas não admitem a postura de exemplo ou modelo; contudo, se contradizem a respeito do tema como poderá ser observado a seguir:

> Não... Eu não me coloco assim, como modelo a ser seguido. Eu acho que foi um caminho que eu lutei muito. Desde que eu terminei o Normal, eu sempre fiz concurso, sempre, lutei muito pra fazer faculdade. Então assim, acredito que eu sou batalhadora, que eu corro atrás do prejuízo. Queria que eles também ... Quando eu dou aulas, eu tento passar isso pra eles, pra que eles tenham força de vontade, que eles vão conseguir também. Porque se eu consegui, que não sou 'expert' em tudo, eles também são capazes, eles vão conseguir também. (Alva, IEGRS)
>
> Que é um modelo a ser seguido, eu acho que não é... que a questão não é de

22 Essa adjetivação será discutida mais à frente neste trabalho.

> modelo. A questão é: existem características que são essenciais em toda profissão, e o magistério não é diferente, e a gente precisa se apropriar disso. Então, por exemplo, como é que um professor vai cobrar o horário de um aluno, se ele não chega no horário, como ele vai exigir frequência, se ele é faltoso, como é que ele vai cobrar do aluno que tenha caderno completo com a matéria e participe das aulas, se ele não dá espaço pra participação, se ele não planeja aula. Então, determinadas [pausa] características são essenciais, e o profissional da educação tem que ter como qualquer outra área. (Vagner Alves, CEHL)

Em algumas entrevistas, foi percebido o claro desconforto dos professores e professoras com algumas questões do tipo “colocar-se como modelo para os alunos” e “reprodução de práticas pedagógicas dos ex-professores”. Contudo, nessas entrevistas após o desligamento do gravador, a conversa fluía mais tranquilamente, em que os docentes admitiam repetirem algumas práticas de seus professores admirados, mas que não se tratava de reprodução pura e simples, mesmo porque “os tempos mudaram”, como disse uma entrevistada.

Um fato bastante impressionante, somente percebido durante a transcrição das entrevistas, foi que apenas em um desses relatos mencionou que a reprodução do ato pedagógico em suas aulas não aconteceria porque se tratava de pessoas diferentes (tanto estudantes quanto docentes). A maioria dos relatos se referem às diferenças do tempo e dos meios tecnológicos. Sendo a relação pedagógica primordialmente entre pessoas, caracterizando-se os sentimentos e a admiração como um dos aspectos mais importantes dessas relações no *lócus* educacional, se torna no mínimo intrigante a constatação de que as falas indicam um foco maior nos veículos transformados da tecnologia, no decorrer do tempo, que nem são utilizados com frequência, do que o foco direcionado ao fato de as relações se darem entre pessoas diferentes. Por exemplo:

> Não, por que eu sou uma pessoa que... como vou dizer... eu invento muito, não tem como... eu até posso copiar uma coisa ali, mas é sempre diferente, os alunos são diferentes. (Miriam, IEGRS)

No restante dos relatos outras diferenças foram colocadas enquanto impossibilidade de repetição de práticas pedagógicas, como o avanço tecnológico, as “coisas“ da tecnologia ou o contexto das disciplinas.

> Não por que hoje em dia tem power-point, tem prática [aula], entendeu? Por que já é outro tipo de evolução. (Isabela, IEGRS)

> Adaptei tudo na realidade que vivi à nova realidade da sala de aula. Eu mudei [se refere a sua prática pedagógica] por que as coisas tão diferentes, não é? (Eva, IEGRS)

> A minha maneira de trabalhar é bem diferente da dele, até pelo contexto não é? Eu

trabalho Prática Pedagógica, ele trabalhava história. (Viviane, CEHL).

Certamente, o que deveria ser obstáculo elementar para a reprodução das práticas pedagógicas é o fato de que as pessoas são diferentes, e, em consequência, obviamente o contexto é diferente. Neste sentido, causou estranheza que esse fato tenha sido citado por apenas uma professora entrevistada. Mesmo aqueles que se sentiram incomodados com as perguntas sobre "colocar-se enquanto modelo" e "reprodução de práticas pedagógicas", não fizeram referência à diferença humana como foco da impossibilidade da reprodução.

Ainda que professores ou professoras tenham as mesmas atitudes que seu professor admirado, que essas atitudes sejam rigorosamente iguais as práticas desse professor, ainda assim seriam diferentes, pois os alunos e as alunas são outros. Esse é o germe da singularização. Neste sentido, a imitação de práticas até é possível, mas a reprodução completa de uma aula de seu professor admirado é muito improvável, e o motivo é que, fundamentalmente, trata-se de outras pessoas. Na realidade, "aquele" professor admirado, que deu "aquela" aula que se tornou importante para determinada aluna ou aluno, faz parte de uma amálgama singular que é única, pois, este é um entrosamento que não se reproduz, uma vez que qualquer repetição pedagógica é apenas isso: a imitação unilateral de uma prática pedagógica. Em educadores e educadoras "aquela" aula torna-se complexo docente, conceito que será analisado mais adequadamente na seção posterior.

Nestes termos, reitera-se aqui que a repetição das práticas pedagógicas não é foco de críticas neste trabalho especificamente; contudo, se essa repetição é indício do desejo de eternizar-se, então, essas repetições, esses simulacros interessarão como fatos a serem descritos e analisados dentro dos limites desse desejo. Supõe-se que essa repetição seja um dos indícios factuais mais observáveis, da tendência do magistério em relação ao desejo de eternizar-se nos professores e professoras atuantes.

Entretanto, nos professorandos e professorandas o desejo de eternizar-se já inicia sua estadia, sendo que seu primeiro indício é a eleição de um professor admirado como representante da gênese, do então, iniciante complexo docente. Todos os professores e professoras entrevistados disseram ter um ou mais professores que marcaram suas vidas e que, em maior ou menor medida, influenciam suas escolhas e decisões pedagógicas, enfim, que marcam suas

trajetórias profissionais ainda hoje.

A pesquisa identificou, entre as entrevistas, duas professoras que relataram com veemência que seu desejo/sonho de trabalhar em sua escola de formação possui registros do tempo em que eram professorandas. Esses dois exemplos definiram a seguinte possibilidade reflexiva: o desejo de perenização do magistério tem sua gênese, ainda na formação docente inicial, nos professorandos e professorandas, com base na figura do professor admirado, consequentemente, tendo aí um possível gérmen do complexo docente ou uma mimetização da imagem deste professor admirado ainda no Curso Normal. A única semelhança factual entre essas duas professoras é que na escola pesquisada estudaram, apenas, no Curso Normal, ou seja, não cursaram nestas escolas em outras modalidades de ensino. A primeira está na casa dos vinte anos de idade, há três anos trabalhando no magistério em Disciplinas Pedagógicas. A segunda, há vinte e oito anos na profissão, trabalha com a disciplina História e fez Mestrado em sua área. Ambas afirmaram ter sonhado com a possibilidade de serem professoras das escolas, ainda quando eram alunas:

> (...) Porque quando eu estudava aqui, eu me lembro perfeitamente que o meu desejo, do fundo do meu coração [apontou o peito como sinal de sentimento muito profundo], era dar aula aqui. (Alva, IEGRS)
>
> Ah! Eu sonhava! Mas eu achava que era muito difícil, entendeu? Que eu nunca ia conseguir, sonhava muito. Claro que queria voltar, mas eu achava que era...
> Pergunta - É, porque é uma conjunção de fatores? Você tem que passar no concurso, tem que ter a sorte de ter a vaga...
> -É... É verdade, de abrir espaço pra essa região e nessa região ter uma vaga. Foi tudo assim, encaminhado, Deus estava no controle (...). Era pra mim, era pra mim. (Lizandra, CEHL)

Ambos os relatos apontam o retorno à escola enquanto professoras com sentimento de emoção muito forte que marca suas trajetórias. Quando eram professorandas sentiam esse “sonho”, esse “desejo” de dar aula ali naquele lugar que forjou-as profundamente. Como alunas, se viam como professoras naquele espaço, sonhavam com o futuro e queriam dar aulas, mas, ali. Para esta pesquisa, fica óbvio nos dois relatos, a gênese do desejo de eternizar-se[23]. São professoras com idades diferentes, educações diferentes, tempos de trabalho diferentes, mas com um desejo singular que as envolve com uma força de sentimento, que faz do mesmo desejo duas histórias peculiares e que certamente influenciam nas suas

23 Aparentemente, ocorreu nelas a mimetização de seu professor admirado ainda na juventude, refletindo nesse enorme sentimento de emoção em relação à instituição.

escolhas, no seu “que fazer” pedagógico. Suas falas denotam muita emoção com seu “estar ali”, deixando claro para a pesquisa que esse “estar ali”, enfim, que o desejo realizado marca suas relações de sentimentos com aquele espaço e também suas práticas profissionais.

> Foi assim: eu costumo dizer que profissionalmente foi assim, o acontecimento mais marcante da minha vida, não é? Porque o HL era minha casa, era o meu sonho, não é? Tudo que eu decidi ser na vida eu decidi aqui no HL. Então, voltar aqui para o HL foi uma grande conquista. E naquela época tinha uma vaga e era exatamente a vaga de um ex-professor meu, que me deu a maior força pra ir fazer faculdade de história. (Lizandra, CEHL).

> Senti muito orgulho, sinceramente muito orgulho, por que você estudar, por que você faz um concurso e de repente volta pra aquele lugar ali, que "você" estudou. imagina a sua reação, seu pai e sua mãe. E também um... não é insegurança, mas medo do novo. Caramba! Como é que eu vou ser recebida nessa escola. Professores que já são muito antigos na escola, professores que foram meus professores, professores que já estão ali naquele sistema. (Alva, IEGRS)

O desejo de eternizar-se tem como uma de suas representações o sonho de estudar da escola de formação, sendo esse sonho a base incipiente do complexo docente nessas singularidades específicas do magistério. Entretanto, como se deu a gênese desse sonho nessas alunas, em quais momentos foi delineando-se a vontade de estar naquela escola, num futuro próximo, mas, como professora? Nas duas entrevistas fica claro o envolvimento do professor admirado como estopim do desejo de “ser também” dessas então alunas; por esse motivo, acredita-se que a imagem do professor admirado é elemento fundacional do desejo de eternizar-se nos professorandos e professorandas que querem trabalhar em suas escolas de formação.

> Quando eu fiquei sabendo que vinha pra cá, eu só tinha a imagem dela na cabeça, porque na época era o espelho que eu tinha na cabeça, hoje, hoje, eu me vejo como ela era na época, que ela era muito nova, mas tinha um domínio de turma, eu admirava muito (…). Então, no primeiro dia que eu cheguei aqui, quem me recebeu foi ela. Quando vim pra entrar em sala de aula, eu falei com ela, que me recebeu muito bem, que era tinha sido minha professora, e eu gostava dela e tinha ela como modelo. (Alva, IEGRS)

> Foram dois [professores admirados] aqui do HL mesmo, já se aposentaram daqui. Uma é a Ilma Nascimento, professora de História, que eu dizia que era o meu sonho de consumo como professora. Eu sempre quis, algum dia, chegar aos pés do que ela era e do que ela representou na minha vida. E o Humberto Machado também, excelente professor, professor de História. (…) Os dois são pessoas extremamente maravilhosas e que me ensinaram muito, tudo que sei hoje, que eu faço hoje, eu devo muito a eles, (Lizandra, CEHL).

É preciso deixar claro que esses são apenas dois exemplos escolhidos

das trinta entrevistas. Esses dois exemplos foram escolhidos por causa de suas singularidades semelhantes fomentadas na diferença de suas realidades. O desejo de eternizar-se no magistério é um fenômeno que não deveria estar imiscuído do currículo da formação de professores, pois poderia revelar muito dos sentimentos que nos forjam como docentes.

3. 5. **A investigação do professor eterno como professor real ou como combinação de várias experiências difusas, porém marcantes, com diversos docentes: a conceituação do complexo docente.**

As categorias professor admirado e professor eterno possuem distinções conceituais que precisam, para este trabalho, ser esclarecidas (SOBREIRA, 2008). Em linhas gerais, professor eterno é aquele que fica na memória, que para o bem ou para o mal permanece na lembrança do ex-aluno, em nosso caso, o futuro professor. Neste sentido, qualquer experiência marcante, boa ou ruim, pode ser amálgama na/da construção do professor eterno na mente dos estudantes. Através dos relatos de lembrança negativas dos professores e professoras entrevistados em relação a alguns de seus ex-professores, conclui-se que nem sempre o professor eterno é admirado. Em Sobreira, isso fica claro quando os discentes (professorandos) entrevistados na pesquisa ao serem “solicitados a informar quais foram seus professores marcantes, a ampla maioria dos exemplos citados refere-se a professores que lhes propiciaram afetos negativos” (SOBREIRA, 2008, p. 230 e 231).

Nesta pesquisa ocorreu justamente o contrário, pois, para a maioria dos docentes entrevistados, os exemplos citados foram de professores e professoras marcantes pela afetuosidade positiva que lhes proporcionaram. Como alunos e alunas, os futuros professores e professoras, lembraram preponderantemente de afetos negativos que vivenciaram (SOBREIRA, 2008), já os professores-formadores relatam com mais facilidade as relações afetivas de admiração, evidentemente positivas. Essa mudança na forma de escavar as lembranças conduz a uma dedução possível: a certa altura da jornada formativa, o professor eterno se transforma em complexo docente, processo que ver-se-á um

pouco mais adiante. Sobreira discute duas vias que contribuem para o estabelecimento do conceito de professor eterno:

> Na primeira, interpreto-o como derivado da supressão/recalque da morte na formação docente/discente. Na segunda, com implicações diretas na relação doente/discente, presumo a supressão do afeto (ascese da sexualidade) como um das possíveis fontes. Em ambas, aponto uma expressão do desejo de se perenizar que as afeta e que pode ser operante na escolha do jovem pelo magistério. (SOBREIRA, 2008, p. 229)

Em ambas as vias estão elementos curriculares importantes que não são elencados explicitamente nos cursos de formação docente. O primeiro é o recalque do final da relação pedagógica individual para o discente; consequentemente, da relação pedagógica coletiva para o docente (morte). O segundo diz respeito aos efeitos que esse fim causa na supressão do afeto nessas relações.

Já o conceito de professor admirado abrange mais especificamente as representações sociais de caráter positivo, as boas recordações, aquelas que o aluno quer para si ou "quer ser" também. É o professor real, cujas memórias são mais óbvias e objetivas, queridas. Lembrando que este é um julgamento peculiar de cada um, afinal de contas, o que pode ser bom para um estudante pode ser ruim para outro. Na pesquisa, os professores e professoras relatam experiências marcantes, as boas memórias eles lembram com muita facilidade. Das lembranças ruins eles falam, em sua maioria com muita superficialidade, preferem nem relatar. Essas últimas são as que construíram a memória de um professor eterno que eles tentam não repetir. Contudo, só uma professora cita, em especial, dois fatos marcantes na sua vida de aluna que construíram um professor eterno singular, pela ambiguidade de sentimentos que transparece. No primeiro caso conta a história de uma professora que ela lembra e não quer repetir:

> Tinha um professor que me marcou muito, mas foi da forma negativa, por que eu passava a noite toda acordada com a minha mãe (sua mãe estava com uma doença terminal), vinha pra escola e às vezes cochilava, e esse professor gritava na aula para, tipo assim, eu acordar e falava: "- Não pode estudar, não estuda!" Então eu vejo o quanto é importante o professor na vida do aluno, não só como estudante, mas numa formação geral do aluno. (Miriam Silva, IEGRS)

No outro caso, a mesma professora relata um evento muito mais dramático, mas, mesmo assim afirma que ama o professor que causou a situação. Pelo que foi percebido, este sentimento de amor só surgiu porque ela não

concretizou a profecia que este professor havia realizado em sua adolescência: uma espécie de vingança que “apagou” a mágoa daquele que fora seu professor, também fora seu colega de trabalho, e hoje, já falecido, continua ensinando, observe:

> Outro mestre marcante na minha vida, foi um professor que hoje ele é falecido, que eu amo de paixão, ele deu aula pra minhas duas irmãs e eu (…) as minhas duas irmãs sempre foram muito de estudar, de pegar livro pra ler, e eu sempre fui para o esporte, nunca tirava nota ruim, sempre tirava nota é… no limite, mas eu era inteligente por que eu não estudava, as minhas irmãs estudavam e tiravam dez. E esse professor chegou pra mim, numa escola municipal e falou pra mim assim: - você não vai ser ninguém na vida, por que você não quer nada, você vai ser uma qualquer. Isso me marcou muito. E quando eu vim trabalhar aqui no Instituto, ele era meu colega de profissão, e trabalhava aqui no Normal junto comigo, e eu mostrei pra ele, assim, que eu realmente eu não sou nada não é? Eu simplesmente eu tenho o mesmo nível que você, não é? Que se eu não sou nada, ele também não era nada, por que eu tava aqui no Instituto, por que fiz concurso, não fui encaixada, então foram coisas que marcaram muito na minha vida, como aluna, agora como professora tenho muitos, eu nem lembro. (Miriam Silva, IEGRS).

Considera-se que o professor eterno e o professor admirado continuam ensinando, ainda que em sua ausência. Na verdade, o professor eterno é uma forma menos específica, não menos importante, de complexo docente. Talvez agora, seja necessária uma delimitação ou complementação conceitual importante, pois, apesar da pesquisa de Sobreira ter sido realizada com professorandos e professorandas, acredita-se na intuição de que o conceito de professor eterno abrange a todos os alunos e alunas, sem distinção de futura profissão, pois todos possuem recordações boas ou ruins de um ou mais professores ou professoras.

No entanto, para este trabalho, o complexo docente seria uma herança exclusiva do futuro docente, que a carregará por toda sua vida profissional. A transição de professor eterno para complexo docente ocorreria, não a partir da escolha profissional, mas através do aprendizado em tornar-se professor ou professora ao longo de sua educação, quando os “afetos vão sendo 'ensinados' ao longo do percurso de formação” (SOBREIRA, 2008, p. 231). A presença na ausência do professor eterno constitui ou irá constituir, naquele que será professor e professora, o seu complexo docente.

Observa-se que o complexo docente construído pelos sujeitos docentes continua ensinando mesmo que não haja o aprendizado consciente. Nestes termos, acredita-se ser, mais uma vez, tarefa da formação, escavar os complexos docentes, para que estes efetivamente passem a nos ensinar, mas um ensinar diferente, um devir-ensinar a construir experiências inéditas, através da

desconstrução desses mesmos complexos arraigados em nossos sentimentos, que nos fizeram viver o magistério, que forjaram em nós esse “ser professor” que anseia pelo devir-professor.

Sobreira (2008, p. 190) em sua pesquisa já comentava a possibilidade de “experiências difusas, porém marcantes” constituírem o professor eterno. Então, não é novidade a constatação de que exista “algo” que forma o conjunto de experiências discentes que marcam a vida, as lembranças do sujeito. Entretanto, postula-se que, dada a peculiaridade de uma profissão que faz o indivíduo nunca sair da escola, é preciso elaborar uma conceito mais específico para as lembranças/ memórias daqueles que elegeram o magistério como trabalho. Neste sentido, o complexo docente se inicia com o professor eterno e torna-se o território de construção daquele que “passa de ano”, é aprovado, mas seu maior prêmio é continuar na escola, diferentemente das outras profissões que encerram o ciclo de formação e seus egressos vão para outras realidades. As experiências pretéritas de escolarização são bagagens que, os que escolheram o magistério como profissão, irão levar para toda vida, querendo ou não:

> Nossos estudos confirmam que essa “bagagem” deve estar operando como filtro do que deve, ou não, ser “aprendido/exercitado” para que sejamos bons professores, ainda que seja pequeno o avanço na elaboração de formas e conteúdos de educação do educador que viabilizem a superação desse passado. (SOBREIRA, 2008, p. 172).

Nesta perspectiva, percebeu-se que a pesquisa confirma que o conceito de professor admirado é o mais próximo do complexo docente e também aquele que está mais distante da memória de alguns dos professores e professoras entrevistados, pois alguns não conseguiram lembrar de um professor ou professora especificamente, não porque não tivessem o professor admirado, mas porque este foi se perdendo na memória. Esses professores e professoras, quando perguntados se tinham algum professor admirado que marcou a sua trajetória, num primeiro momento tentavam lembrar:

> Olha, eu seria muito injusto em dizer um só professor, porque foram vários. (Rui Oliveira, CEHL)
>
> Ah! Vários professores daquela época. (Deusdete, CEHL)
>
> Tem muitos não é? Muitos. É uma fase na nossa vida em que tudo fica muito marcado, professores, colegas, funcionários da escola. (Estela Torres, CEHL)

> Vários (…) Muitos. Todos. (Isabela, IEGRS)
>
> Pois é, foram muitos, não é? O Normal aqui foi muito legal, o ambiente assim, muito legal. (Sônia Maria, IEGRS)
>
> Olha! Todos os professores, eu não vou dizer pra você que teve um professor marcante. (Maísa, IEGRS)

Esses docentes, logo em seguida, lembram de uma característica, geralmente de comportamento ou de personalidade, que os liga sentimentalmente ao complexo docente. Características objetivas não aparecem. O que pode ser descrito, a partir dessas falas, é que o professor real (SOBREIRA, 2008) sempre é lembrado no ato, quando se pergunta por ele vem logo à cabeça do entrevistado. Já o complexo docente precisa ser escavado, desesquecido. Ele não vem com o nome prontamente lembrado ou a característica física tão abruptamente lembrada. O complexo docente é mais sofrido para a lembrança, não num sentido de dor, mas num sentido de demanda de tempo, demora mais. Vem primeiro com a escolha difusa de nomes, escolha escavada, ou com o relato de uma atitude, ou com o relato de uma ou mais características que são apreciadas pelo entrevistado. O complexo docente surge como um desesquecimento ao longo da entrevista:

> Mas esse [refere-se ao momento] foi o mais marcante porque ela me deu a chance, que era a chance que eu precisava, ela me deu, e eu de contrapartida retribui na mesma forma, eu estudei e consegui. (Rui Oliveira, CEHL)
>
> Ela me ensinou assim ... a ver de repente a responsabilidade de outra forma. (Estela Torres, CEHL)
>
> (...) Me deu muita base, conceitos religiosos. E quanto às aulas dele... [fez uma expressão de que eram muito boas]. (Isabela, IEGRS)
>
> Tem professores que eu me lembro que tinham uma força. (…) Era brava. (Sônia Maria, IEGRS)
>
> Eram rigorosos, mas amáveis. Sabiam cobrar a disciplina com respeito. (Maísa, IEGRS).

Um aspecto de semelhança entre os docentes, cujas falas foram transcritas acima, é que todos possuem mais de vinte anos de magistério, fato que pode reiterar a necessidade de escavar as lembranças dos tempos de estudante. Esses relatos livres dos entrevistados sobre a sua história pregressa como discentes, sobre as suas trajetórias de retorno à escola de formação, reafirmam a importância dos momentos de reflexão em função desses desesquecimentos como caminho de autoconhecimento desses professores e professoras, uma boa

oportunidade de reelaboração dos desejos profissionais e dos tabus que carrega o magistério. Momento oportuno para constituírem -se a partir de seus desejos, de personagens conceituais positivos acontecidos através da expressão desses desejos.

Quando a pesquisa de campo deste trabalho foi iniciada, o contato com os docentes foi realizado de forma muito cuidadosa, pois alguns candidatos e candidatas para a entrevista demonstraram pouco interesse. No entanto, na medida em que rememoraram fatos, tanto os bons quanto os ruins, que estavam velados, desesquecidos, esses docentes puderam reunir em torno de si alguns dos momentos que ajudaram a forjar-lhes o agir pedagógico que escolheram. Muitos reconheceram o mérito desse reencontro consigo mesmo e começaram, então, a querer falar deliberadamente, sendo que, por vezes, os relatos somente eram interrompidos por causa do sinal do recreio, do início de suas aulas, etc. A pesquisa pôde constatar que desesquecer, escavar, lembrar o complexo docente pode se tornar muito satisfatório e prazeroso para professores e professoras.

4. A IDENTIFICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: SINGULARIZAÇÃO COISIFICADA, SINGULARIDADE MIMETIZADA E DEVIR-SINGULARIZAÇÃO.

As falas das professoras e professores entrevistados remetem a formas de identificação com o professor admirado, com o professor real, que também podem ser descritas como delineadores do ser-docente e, consequentemente, do seu "que fazer" pedagógico. Neste sentido, inspirado em Corazza este trabalho cartografa dois aspectos que podem enviesar a compreensão do ser-docente. O primeiro constitui a tradicional forma cartesiana de entendimento do ser, o indivíduo de forma fracionada, homogênea, percebido como contraponto do devir-docente. O segundo aspecto se refere à capacidade do indivíduo em conduzir a sua realidade, como potência idiossincrática e individuável de ação e de decisão sobre as suas escolhas, através de perspectivas aliantes entre os diversas singularidades e seus devires; este último aspecto traduz o Pensamento da Diferença de Deleuze e Guattari, segundo o qual para Corazza (2009):

> Primordial é a própria operação de individuação e, nesta, a zona obscura (insuficientemente tratada pela tradição), na qual o indivíduo pronto é ligado ao princípio de individuação (princípio considerado efeito daquela operação). Assim, para esse Pensamento, o indivíduo acabado não é solução, mas o problema mais interessante a ser pesquisado e explicado. Um indivíduo que só pode ser contemporâneo da sua individuação e esta contemporânea do princípio de individuação. Ou seja, um indivíduo que não apenas é resultado, meio *(milieu)* de individuação; bem como a sua individuação não é o momento primeiro, nem abriga todo ser: "não há ser substâncias, mas processos de individuação, não há sujeitos, mas processos de subjetivação" (LÉVY apud CORAZZA, 2009, p. 2 e 3)"

Neste trabalho, compreende-se o ser docente, em seu segundo aspecto, como a forma inicial de identificação individuável entre o professorando/professoranda e o seu professor admirado, que posteriormente irá ser fundamental para a construção do complexo docente de cada futuro professor e professora. Nesta perspectiva, o ser docente não é um contraponto do devir-docente, mas a oportunidade de realização deste. Deseja-se descrever a questão da construção das singularidades profissionais dentro das entrevistas, a partir das possibilidades de individuação do sujeito docente, segundo o Pensamento da Diferença. Neste sentido, o ser docente poderia constituir-se como germe do devir-docente.

A vontade de retornar à escola de formação como professor é um caso singular do desejo de eternizar-se presente no magistério, a incipiência na individuação do ser docente. Contudo, cada professor ou professora que realiza esse sonho constitui-se enquanto singularização idiossincrática. Cada história é um mapa único, com diversas expressões de singularização desses docentes. É a mesma vontade, mas que não é uníssona, pois é impressão elaborativa de várias expressões de singularidade.

Com a finalidade de entender um pouco melhor essas singularidades constituídas a partir desse retorno, enfim, do "sonho" satisfeito, realizaram-se algumas correspondências entre os relatos dos entrevistados e entrevistadas, procurando perceber algumas semelhanças entre esses sujeitos. Somente um fato foi unânime em todas as falas: a presença de, pelo menos, um professor admirado na vida desses professores e professoras desde a época em que eram alunos dessas escolas.

Nos relatos foram percebidas algumas semelhanças entre grupos de entrevistas, a partir estruturações de ser docente, que se caracterizam em formas diferenciadas de expressão ou impressão de singularidades. Entretanto, é preciso ressaltar que foi realizado um mapeamento para a caracterização dos entrevistados e entrevistadas, nunca para classificá-los definitivamente em algum grupo, mas apenas para a análise de algumas suas escolhas, de suas relações sentimentais com seus ex-docentes e, também, com a escola de formação. São formas de "estar-sendo" docente individuáveis, mesmo que inicialmente reificadas. Para facilitar a descrição desses grupos e buscando compreender determinadas posturas de alguns desses professores e professoras, identificou-se três pontos de correspondência preponderantes, mas não exclusivos, entre os entrevistados:

A) Singularidade coisificada: Os professores e professoras que demonstraram uma formação-decalque, com uma relação de identificação com seu professor-admirado. Demonstram uma influência exagerada do outro na constituição da singularidade. Agem a partir da heteronomia, produzem filiação, têm a postura de ascendência, pois, esperam que, a partir de si, descendam outras singularidades coisificadas. Apresenta proximidade com o ser docente de aspecto tradicional, cartesiano. Sua semiformação é o viés do trabalho pedagógico sem propriedade intelectual e, também, de decisão;

B) Singularidade mimetizada: Os professores e professoras que procuram tornar sua formação algo significante para sua prática com a relação de identificação com o professor-admirado como uma das bases de suas escolhas pedagógicas. As atitudes de individuação idiossincráticas acontecem eventualmente, pois, fomenta o germe de potência individuável dos sujeitos. Contudo, ainda é mais determinante em sua prática pedagógica a relação de dependência do outro para a constituição de seus desejos, agindo com relativa autonomia; entretanto, ainda é preponderante a alteridade na singularização;

C) Devir-singularização: Os professores e professoras que têm no professor-admirado uma de suas relações importantes para a construção do complexo docente têm, contudo, consciência de que suas escolhas pedagógicas são devires-profissionais que não podem ser pré-determinados. A sua autonomia forja a marca idiossincrática de suas escolhas pedagógicas, a busca de aliança entre seus desejos e os alheios. Seus desejos são personagens conceituais de sua lida profissional, de sua anunciação pedagógica. O ser docente individuante e singularizado por suas alianças de alteridade e idiossincráticas, tanto por potências internas, quanto por externas;

As identificações entre ex-alunos e ex-alunas com o professor-admirado são fundamentais para a singularização do docente; entretanto, é a qualidade dessa relação que vai definir o tipo de singularização que se evidencia na prática pedagógica. São as qualidades das intervenções dos desejos em cada escolha que definirão a sua expressão ou postura de singularidade.

A singularidade coisificada é permeada pela identificação sem reflexão, cuja naturalização da reprodução de práticas pedagógicas constitui-se como um dos principais indícios da formação decalcada, uma colagem do professor-admirado. Neste tipo de singularização existe a tendência em valorizar demasiadamente a identificação com o professor-admirado, colocando-a como suporte das suas práticas. Parecem ver a prática pedagógica como uma herança a ser deixada, a ser usufruída pelos seus sucessores. A contra-fé pedagógica de seu professor admirado, sem a reflexão ou reelaboração própria do processo pedagógico emancipador. A presença-ausente do professor-admirado é determinante não só nas escolhas pedagógicas, mas na postura educacional.

A pesquisa confirmou que essa singularidade é minoria entre os professores e professoras, pois poucos entrevistados demonstraram essa caracterização em suas falas, quando perguntados se repetiam as atitudes do professor-admirado em suas aulas:

> Olha! Tanto dela como de outras professoras aqui, que foram minhas professoras e depois se tornaram minhas colegas aqui no Roberto Silveira, como a Vilma Correia, que é excelente professora e depois continuei trabalhando com ela, e eu trouxe o caderno que eu tinha das aulas dela e que eu usei como professora de didática depois que eu já era colega dela, ela ficou tão emocionada de ver aqueles caderninhos que eu guardei com todo carinho da época que eu era aluna e aí eu mostrei. E eu gostava muito mesmo e ela era professora de didática, na época me tornei professora de didática também. (Eva, IEGRS).
>
> Claro. Claro, eu aproveitei praticamente... Tudo. É eu me lembro de cada momento, e faço uso dele. (Rui Oliveira, CEHL)

Um caso peculiar dessa singularização coisificada pode ser descrito através do relato da Professora Maria. Tal fala relata a impossibilidade de repetir as práticas de seus professores admirados, submetendo o fracasso da prática pedagógica às mudanças relacionadas aos direitos da criança e do adolescente. A professora em tela afirma não repetir as práticas de seus mestres por medo das possíveis sanções do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Um fato óbvio da heteronomia pedagógica ou, segundo Adorno (2003), de “menoridade auto-inculpável”:

> Não [pausa intensa com respiração profunda]. Não por que o mundo é diferente hoje. Hoje é o ECA, então o ECA acabou com toda autoridade do professor, o ECA acabou com toda a … como é que se diz … sanção para o aluno. Antes o aluno não podia dizer pra um professora, assim: Professora, eu vou levar a senhora para o Conselho Tutelar, que levar professor para o Conselho Tutelar!! Hoje em dia você não pode falar mais alto que o aluno, por que o aluno, já que ele está ... certo … nada disso pode. por que o ECA... Ficou uma eca mesmo, me desculpa assim o termo, mas igual meleca, não tem a eca, é a eca, é a eca, é a eca do professor, é a eca, é a pedra no meu caminho, no sapato do professor. (Maria, IEGRS)

Apesar de afirmar não repetir as práticas de seus professores admirados, fica claro para a análise deste trabalho que o seu posicionamento de admiração reificada, pelas posturas educacionais do professor admirado nesses docentes entrevistados, pode ser compreendida como singularidade coisificada. Observe o tipo de característica profissional que a professora ressalta em seus mestres:

> Tive ótimos professores, professor de matemática, professor Silas que foi de Ciências, professor Roberto, muito enérgico, muito, professor de matemática. (…) Eu, eu sou muito agradecida a essas paredes. Aos professores que foram meus diretores, ao professor Álvaro que foi meu professor, muito enérgico, graças a Deus por que a gente aprendeu muito com ele, com a irmã dele, que era muito enérgica, que revistava a gente se a gente estava de corpete, se nosso sapato estava engraxado, entendeu. Ah! Mas isso é militarismo, será que é ruim … dá para pensar, não é? (Maria, IEGRS)

A intenção do questionamento em relação ao professor admirado, não é quantificar o número de professores que repetem as práticas de seus professores-admirados, mas escavar nesses relatos a qualidade da relação entre ex-discente e o complexo docente; enfim, como essa peculiar presença ausente do professor admirado ainda repercute na vida desses atuais professores e professores. É interessante analisar se esse processo de identificação, de constituição do ser docente apresenta qualidades circunstanciais tanto emancipatórias como reificadoras.

Uma boa parte dos entrevistados demonstra ainda sorver a influência do professor admirado em suas escolhas pedagógicas; contudo, a sua presença é co-adjuvante nessas escolhas, principalmente porque reconhecem que os meios tecnológicos diversos estão inseridos no ambiente pedagógico e procuram adaptar-se às novidades. Entretanto, a influência mais incisiva é na postura educacional, pois a presença das características de personalidade do professor-admirado é constante nos relatos. Essas atitudes sugerem uma singularização pessoal incompleta, que não foi concluída porque não é território autônomo do indivíduo, tendo ainda na heteronomia uma determinação mais efetiva nas escolhas docentes, observando como muito influente a imagem mimetizada do professor admirado.

> Eu não vou dizer pra você que eu repito as práticas. É... repetir prática não, mas eu tenho assim é ... Flashes de situações. (...) ela se comportava de uma determinada maneira, que eu acho que eu faço (...) de cobrar, de ter, de fazer com que os meninos percebam que o professor é autoridade, em que em alguns momentos eles precisam perceber que no futuro eles vão estar ocupando esses cargos e que o professor precisa ter algumas características que são essenciais para o exercício da função. (Vagner Alves, CEHL).

> Não [pensa um pouco] por que já é outro tipo de evolução.(...) Mas o que acontece é que eu utili [não termina a palavra]. O que eles me passaram, eu utilizo como conceitos que eu apliquei na minha vida, que melhoraram muito minha percepção de certas coisas na vida e pra dar aula. (Isabela, IEGRS)

> Ah! Influência com certeza. A filosofia de trabalho dele. É... o jeito carinhoso, dócil, meigo, com muita autoridade, influenciou e muito, foi uma lição de vida que eu tive com ele. Mas o trabalho pedagógico é responsabilidade minha, tem a minha cara. (Ivete, IEGRS)

Observa-se que a influência nesses casos não se refere apenas às questões ou posturas e práticas pedagógicas; certamente que está relacionada à vida desses entrevistados e entrevistadas como um todo, como uma vivência permeada pelos exemplos de seus professores admirados. Para a pesquisa esse fato denota uma certa propriedade de pensamento, uma singularização mimetizada, marcada pelas trajetórias de seus ex-mestres e mestras e, mesmo assim, possuindo a certa consciência de suas responsabilidades. O ser docente em sua potência idiossincrática emergindo-se. Isto não significa uma meia-singularização porque não é metade, não é mensurável. Na verdade é uma singularização em devir-processo, pois demonstra uma tendência à autonomia que não está mais tão próxima da coisificação da prática pedagógica.

Vale ressaltar que esta pesquisa considera esses grupos apenas como expressão descritiva, não pretendendo fazer deles estágios de desenvolvimento de singularidade, nem critérios de julgamento moral de professoras e professores entrevistados. Em nossa perspectiva, o processo de singularização é cíclico e alternante, permite evoluções, mas também involuções. Nesse sentido, o docente pode, singularizando-se, estar ora num momento ora noutro. Por isso, seria muito útil que o professor e a professora tivessem acesso a espaços específicos em que pudessem elaborar e reelaborar o conjunto de afetos e sentimentos, constituídos ao longo de sua carreira, com o objetivo de tratar de questões relacionadas ao seu estar-sendo docente, aos seus desejos, aos seus afetos e sentimentos.

O devir-singularização é o docente que se sabe inacabado. Devir das incertezas, que aceita a dúvida como impulsionadora, não apenas de respostas, mas de devires-respostas. Esse profissional coloca-se em constituição permanente de seu devir-docente. Sua singularidade forjada idiossincraticamente e também a partir da perspectiva de alteridade inerente às relações, um complexo docente que não “é”, mas atua em processos, devires ativo de escolhas idiossincráticas.

> De alguns, não é? Mas eu penso, não é? Eu não tenho só certezas, por que, na prática, a gente não pode ter certeza. (Sônia Maria, IEGRS)

> Eles fortaleceram e contribuíram, e muito, para a formação política, pra minha dimensão, não é? De... um profissional com a dimensão política, de não ser mais apenas um profissional, mas, além disso, ter a sua dimensão política. (Margot, CEHL)

O desejo desse ser-docente em devir-singularização torna-se personagem conceitual de sua ação anunciativa, ou melhor, anunci-ação. Sua prática não pode ser dimensionada previamente, seu desejo não é calculável ou mensurável, pois quando realizado não foi definido a priori, mas colocou-se enquanto agente de alianças entre a ação desejante e a influência cognoscível dos aspectos inerente ao alvo desejado. O devir-singularização poderia ser conceituado como o acontecimento constituinte do devir ativo no profissional docente, através dos seus sentimentos e desejos enquanto personagens conceituais. Enfim, professores e professoras como agentes de formação, artífices de sua própria anunciação pedagógica. Este seria sim, o devir Quincas Berro D'água, o devir do sub-mundo, do gueto, devir-milícia, da contra-ordem e da contradição, não envolvido apenas no resultado morte, pois é emaranha-se numa:

> Subjetividade da ressingularização capaz de receber cara a cara o encontro com a finitude sob a forma do desejo, da dor, morte... Todo um rumor me diz que nada disso se dá por si mesmo! (…) A reconquista de um grau de autonomia criativa num campo particular invoca outras reconquistas em outros campos. (GUATTARI, 2006, p. 54 e 55)

4. 1. **O efeito da morte (fim da relação pedagógica) na relação ex-aluno e escola admirada: as possibilidades de mal-estar no desejo de eternizar-se.**

A partir da compreensão de que o encerramento das relações pedagógicas são inevitáveis, sendo essa sucessiva terminabilidade uma peculiar característica da profissão docente, é lamentável que esses “fins” não sejam elementos contribuintes e constantes nos currículos dos cursos de formação. É nesse sentido que a pesquisa interessou-se por um fato que ronda os Cursos Normais desde a LDBEN 9.394/96, a saber: a extinção do Curso Normal para a formação de professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao contrário de considerar a morte como uma forma de perenização, visto que para muitas realidades religiosas a morte é o início da vida na eternidade, no contexto desta pesquisa o fim do Curso Normal pode se tornar, possivelmente, o estopim para uma crise velada no professor formador: a falência ou incompletude do desejo de perenização.

A intenção era saber como o professor formador tem se relacionado com a possibilidade do fim do curso em que trabalha. Quais são os sentimentos e opiniões desses docentes, que são ex-alunos, e por isso mesmo, fazem parte "em dobro" da história da escola admirada. A despeito de todos os fins de relações pedagógicas que ao longo de sua trajetória profissional ele enfrenta, esse fim de curso, mais definitivo, concorre a sentimentos que precisam ser desvendados, enfim, conhecidos no intuito de saber um pouco mais sobre o efeito da "morte" em relação ao tabu do desejo de perenização do magistério.

Sobreira, em sua pesquisa, trabalhou os efeitos da morte do Curso Normal a partir das homologias de situações constantes no livro "Crônica de uma Morte Anunciada" de Gabriel Garcia Marquez. A metáfora consiste em entender como professores e professoras, apesar de todos os avisos em relação ao fim do Curso Normal, ainda acreditam que este não que irá acabar. Todavia, é fato que esse sentimento fora alimentado pelos sucessivos Governos Estaduais que, ao longo da Década da Educação (LDBEN 9.394/96), só protelaram seu fim devido a reivindicações dos próprios docentes, tornando o Curso Normal "um cadáver que jaz insepulto" (SOBREIRA, 2008).

> A experiência do leitor diante desse texto é das mais interessantes. A grande surpresa é que – por mais que o colombiano nos avise de suas intenções (desde o título até as constantes referências ao longo do texto) – a imensa simpatia angariada na descrição dos atos e dos fatos de Santiago Nazar leva a crer que a vida lhe será poupada no instante derradeiro, vã esperança. Quase todos "se surpreendem", na última página, ao ficar evidente que "Gabo" não mentiu e, a despeito de toda sedução estética que apontava o contrário, Santiago morre mesmo. (SOBREIRA, 2008, p. 119)

Nas entrevistas foi perguntado aos professores e professoras qual era a opinião deles a respeito do fim do Curso Normal. A intenção era ouvir as falas e nelas escavar os sentimentos desses docentes. Não foi surpresa a constatação de que a maioria dos entrevistados e entrevistadas não concordam com o fim do Curso Normal. Contudo, o que interessa aqui são as justificativas desses professores para que esse fim não ocorra. Dentre os sentimentos mais relatados estão: tristeza, angústia, preocupação, incredibilidade, "ficar abalada", "ficar assustada", lamento.

A maioria dos relatos que não concordam justificam que o Curso Normal dá conta de formar o profissional docente para trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

> Você vê que o cara que fez o Curso de Ensino Médio, uma formação Geral, você vê que o nível da aula dele, não é? O sujeito não sabe se portar, ele lê demais, ele não sabe, ele não sabe quando ele deve ler e quando ele deve discutir o que ele leu. Ele pega um texto enorme e começa a ler aquilo, como se aquilo fosse uma aula. Ora! Ler, ler... Eu acho que uma aula prática no curso de Pedagogia, ler todo mundo sabe ler, então qual é a metodologia. Agora, um aluno de Pedagogia que tem o Curso Normal é outra coisa, ele consegue dividir o tempo, ele consegue sintetizar a assunto, ele consegue interagir com o grupo, ele consegue dar oportunidade do grupo falar, ouvir opinião, continuar... fazer o feedback, o que não tem Normal não consegue toda essa... movimentação, esse esforço na sala de aula. (Nara, IEGRS)

> O Curso Normal não deve acabar não, professor... esses quatro anos não é? Ele estuda mesmo com vontade, tem tempo de fazer estágio, de estudar assim gradativamente, por que a gente tem alfabetização no terceiro e quarto ano, então há aquele tempo para o aluno estudar, agora você vê, eu estou dando três anos de alfabetização, mas tem vezes que dou Didática e Pedagógicas, que eles estudam no segundo terceiro e quarto ano. Então a gente vê que a matriz curricular, ela já abrange e é sequencial, não é? Agora você vê vai pra graduação, pra ter o curso de Pedagogia, não é? Dentro da Pedagogia você já sai com habilitação pra dar aula de primeiro ao quinto ano de escolaridade, não é? (Cátia Alves, IEGRS)

Essas posturas mais que o medo do fim do Curso Normal, assinalam também o medo do fim da carreira, principalmente dos professores e professoras das Disciplinas Pedagógicas, traduzido por este trabalho como um indício da dificuldade de (re)elaboração do desejo de eternizar-se. As justificativas mais recorrentes são as que dão ao Curso Normal uma importância muito mais técnica do que teórica, que traduzem o seguinte sentimento: o Curso Normal ensina professorandos e professorandas a “saber fazer”, fato que, segundo suas entrevistas, a Universidade não dá conta. A Pedagogia ensina a saber, mas o Curso Normal ensina o que os futuros professores precisam: saber fazer. Traço de uma dicotomia coisificadora do trabalho docente.

No entanto, algumas falas denotam o Curso Normal como base necessária e solidificada da formação docente, existindo a possibilidade do Curso Superior como uma forma de especialização e complementação. Percebe-se nesses relatos um sentimento de contradição na percepção desses docentes sobre a formação inicial. Alguns relatos anunciam que o Curso Normal deve acabar, apenas por causa da exigência legal, pois sua relevância demonstra-se incontestável ao longo de sua história na formação. No decorrer de algumas entrevistas observou-se determinado descaso com a possibilidade da Educação Superior substituir, definitivamente, o Curso Normal enquanto *lócus* exclusivo da formação para o magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar de afirmarem a relevância do nível superior para formação docente, consideram-no apenas como um curso a mais, como uma espécie de

“reciclagem” [24]. Supervalorizam a capacidade formadora do Curso Normal no Ensino Médio e também de seu trabalho pedagógico, colocando a culpa do fracasso, nos alunos e alunas desinteressados que cursam esta modalidade, sem a vontade de serem professores e professoras realmente, pois falta-lhes uma espécie de dom. Esta visão percebida nos relatos, concorre ao indício do mal-estar pelo qual passa nesse momento o desejo de eternizar-se: não me torno eterno por culpa de outrem, porque falta desejo no outro. Com a extinção do Curso Normal, enquanto principal elemento de ligação e identidade entre professor/aluno, não existirá aluno, sem aluno não me eternizo**.**

Neste sentido, o desejo de perenizar-se entra em crise a partir da “morte” na vontade ou no desejo do outro na relação pedagógica, ou mesmo na percepção desta vontade por parte do docente. Esse fim possui contornos muito mais definitivos: o curso fracassa porque o outro não deseja ser professor ou professora. O fim deste desejo é mais determinante para este professor formador. Diferentemente de outros fins que acontecem durante a vida profissional docente, como por exemplo, no final de um período letivo, o outro (o estudante) continua existindo como uma presença ausente. Segundo esta perspectiva, alguns dos entrevistados e entrevistadas indicam que o Curso Normal seja fundamental na formação docente, colocando a culpa de seu fim na permissividade em relação ao ingresso neste curso, de alunos e alunas sem o perfil necessário para o magistério.

> Discordo plenamente acho que se faz necessário sim, só creio no seguinte: os alunos que procuram o curso Normal que venham com o objetivo de fazer o Curso Normal, como foi na minha época, eu estava consciente de que queria ser professor de 1ª a 4ª série, então eu vim e fiz uma prova de seleção, eu passei na prova de seleção, entendeu? Eu cursei aqui os três anos de Curso Normal eu sabia o que queria, hoje em dia esbarra muito nisso de eles saberem o que eles querem. É o ponto negativo que a gente fala, um ponto negativo que eu realmente eu não entendo muito. Talvez por falta de opção, que eles não tenham realmente, e aqui é uma escola boa, uma escola de elite (…) o nível superior, a graduação, porque faz parte dele a atualização, isso é uma forma de reciclagem, de se reciclar, de estar em contato com tudo que está novo por aí. (Rui Oliveira, CEHL)
>
> Olha! Infelizmente é uma pena porque é... seria, pelo menos, uma base de preparação para os alunos que realmente gostam da profissão. A gente sabe que as vezes tem alunos que cursam por cursar, mas a gente sabe que tem alunos que se

---

24 Ressalta-se que, até mesmo nos relatos de defesa do Curso Normal, enquanto instância importante para a formação do magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, surgem indicativos de que os portadores desses discursos de defesa, possivelmente, não acreditam verdadeiramente nesta importância dimensionada. Afinal de contas, quem tem necessidade de 'reciclagem' é lixo. Contudo, acredita-se também na possibilidade de uma visão otimista nesta determinada fala: a perspectiva de provisoriedade e indefinidade das formações por quais os sujeitos vivenciam, um devir-formação ativo, neste sentido, quaisquer uma das formações por quais os sujeitos passam serão forjadas contextualmente, singularizadas idiossincraticamente e, consequentemente, estarão servido como alianças na reelaboração de formações inéditas. Fica a critério do leitor e da leitora a decisão.

> dedicam pra aquilo ali, estão voltados pra profissão mesmo não é? Infelizmente... (Deusdete, CEHL)
>
> Eu não acredito no fim do Curso Normal, eu acredito numa atualização, na proposta do Curso de formação de Professores a nível de... de acordo com a lei, de Graduação, não é? Mas eu acho que teria um incentivo muito maior, pra estar pontuando pra que teríamos professor com Nível Superior, tá? Quer dizer, eu acredito que deveria ter Ensino Médio pra todos, não é? E ou aluno do Ensino Médio que queria ser professor ter concurso, pra haver um tipo de pessoas que querem fazer o Curso estarem no Curso. Eu acredito que tenha que haver uma identificação com o curso. (Sílvia Lourdes, IEGRS)
>
> Eu sou a favor da formação de nível superior enquanto especialização (...) Mas eu acho que do jeito que a coisa está hoje. Não houve mudança alguma, eu acho que a formação de nível médio, ainda é uma boa opção. Muitas meninas... rapazes hoje em dia é difícil. Quando eu estudei aqui havia meninos, não é? Esses meninos escolheram estudar no HL, eles queriam ser professores. Hoje a grande maioria dos meninos eles não escolheram, eles vieram pra aqui porque a matrícula é automática no 0800, não é?. Eles não escolheram vir pra cá. Aconteceu, é por um acaso, mas alguns meninos, poucos, mas a maioria das meninas... Tem muitas que ainda sonham, choram para entrar no HL, querem ser Normalistas, querem ser professoras, e hoje isso não vai existir mais, não é? Então, eu fico muito preocupada com o futuro dessa carreira, o que vai acontecer? Quem é que vai estar disposto a investir sete anos, no mínimo, de sua vida se você contar com o Ensino Médio mais Faculdade pra voltar e ser um professor e ganhar Quinhentos Reais? Quando você pode investir numa outra profissão, com metade do trabalho e ganhar bem melhor, não é? (Lizandra, CEHL)
>
> O que eu acho, eu acho que a gente precisa rever, rever (…) Eu fiquei assim um tanto quanto assustada. Eu acho que o Ensino precisa dar uma sacudida, eu acho que o aluno pra vir pra cá ele tem que desejar ser professor, entendeu? Não é vir pelo 0800, entendeu? Então eu acho que isso... quando o cara vem para cá e não sabe o que quer, ele fica quatro anos aqui ele sai com o título de professor, mas ele não um profissional preparado para o mercado de trabalho porque ele leva na flauta, entendeu? (Patrícia, CEHL)

Observa-se que esses docentes consideram que o destino do Curso Normal está, de alguma maneira, relacionado ao querer realmente “ser professor” presente nos meninos e meninas que entram no Curso. Constata-se nas falas desses professores e professoras que o desejo do outro (os estudantes na formação) tem importância *sine qua non* em suas vidas profissionais. Neste sentido, para eles esse outro não pode ser qualquer um, porque para “ser professor” não é só fazer o Curso, deve haver um algo mais, algo que se caracteriza como um querer acima da média, um querer a mais e especial. Não existe menção em uma vocação ou dom para ser professor de forma explícita, porém fica claro que esta não é uma profissão de qualquer um. Não obstante, subentende-se nos relatos que os aspectos de ineficiência da formação docente no Ensino Médio está atrelado não à ineficácia do curso em si: currículo ultrapassado, professor formador com formação insuficiente e inadequada, etc, mas tem-se dado a partir da matrícula de meninos e meninas que não querem realmente ser professores e professoras.

Esse resultado se aproxima muito com o que Sobreira encontrou em

sua pesquisa em que se verificou “o 'ser professor' como uma autorização divina, embora contraditoriamente, haja nas mesmas falas uma resistência em associar o dom e a vocação à crença, ao mito” (SOBREIRA, 2008, p. 185). No entanto, neste trabalho observa-se que para os entrevistados e entrevistadas a ausência desse “algo mais” pode estar repercutindo de forma definitiva na qualidade do Curso Normal, de modo que a possibilidade do fim tem sido consequência da falta de vontade “ser professor” de seus egressos, do que da falta de qualidade do Curso ou do professor formador em si. Portanto, acredita-se que, para o professor formador, o desejo de eternizar-se é fomentado também por essa característica transcendental que ele projeta como necessidade aos professorandos e professorandas. Quanto menos existir esse “querer ser” transcendental nos futuros professores e professores, menos o professor formador se tornará perene; então, possíveis crises se instalam.

Não obstante, apareceram nas entrevistas outras opiniões singulares em que há uma relativa concordância em relação ao fim do Curso. Fato que não surpreendeu, pois de certa forma esperava-se que alguns profissionais se colocassem a favor de novas possibilidades de formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, uma característica singela enviesa as entrevistas das professoras que concordam de alguma forma com o fim do Curso Normal: estão próximas da aposentadoria.

Concordar com o fim desta modalidade da formação, não interfere nos sentimentos de algumas dessas professoras em relação ao “querer ser” professor transcendental que tem faltado nos estudantes, de acordo com os outros. Fato que inspira a seguinte reflexão: o desejo de eternizar-se é mais intenso e próximo nos professores e professoras que estão se sentindo ativos plenamente no seu “que fazer”, que sentem que podem ainda contribuir de alguma forma para a educação, porque neles existe o medo de não terem tempo para criarem admirações, raízes ou bases profissionais a ponto de eternizarem-se.

Nas professoras que estão perto da aposentaria, esse mal estar do fim do Curso não se instala, pois viveram todos os fins que sua vida profissional lhes poderia causar, perenizaram-se em todas as presenças ausentes que viveram ou suportaram viver. Intuitivamente sabem-se professor eterno e complexo docente, alter-egos de outrem. Estão vivendo pacificamente o mais cruel de todos os fins do magistério: o final da carreira. Neste sentido, o fim do Curso até as ajuda. Por que

continuar, se vai acabar mesmo? Quando perguntadas sobre a sua opinião a respeito do fim do Curso Normal, até lamentam o fim do curso; no entanto, são muito mais indiferentes do que a maioria.

> Olha! Eu fico assim: eu fico um pouco dividida, não é? Eu acho que com a evolução do tempo que a gente está vivendo, não é? Eu acho o Curso Normal necessário, por que com certeza quem se forma no Curso Normal, se for fazer uma Faculdade de... digamos assim, na área de Comunicação, ou na área de Ciências Humanas: História, Geografia, ele vai ser completamente ...ele vai atuar completamente diferente daquele professor que foi só daquela faculdade específica, está? Mas ao mesmo tempo, eu fico pensando na questão que tem a LDB, da brecha pra que os Municípios preparem seus concursos, e eles coloquem lá o grau de instrução que o concurso pede. Por exemplo, a gente tem Petrópolis aqui bem pertinho, só aceita inscrição do pessoal que tenha nível superior, eles não aceitam o Curso Normal, está entendendo? Então, em contrapartida eu fico pensando nessa questão, entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia, não é? (...) É o que digo a você eu fico muito dividida, acho que transformação tem que ser gradativa. Que vai acabar... Eu acho que vai acabar, está entendendo? E tem que ser de forma gradativa, com muito pesar (...) (Maísa, IEGRS).
>
> Ah! Isso aí tava demorando muito a chegar, não é? Mas eu acho que realmente o Curso formação de Professores... É um ganho pra educação porque você vai ter pessoas mais preparadas (...) (Lúcia Mara, CEHL).
>
> Sim. Olha! Infelizmente é uma pena porque é... seria, pelo menos, uma base de preparação para os alunos que realmente gostam da profissão. (Deusdete, CEHL).
>
> Concordo. E um dos motivos para que eu me aposente, não é? É que eu não sinto mais, não é? Que haja necessidade de uma formação a nível médio, não é? Para uma profissão que é muito exigente que tem o perfil, não é? De um profissional reflexivo. E a garotada, não é? Novos, que estão saindo daqui ainda adolescentes não conseguem alcançar, ter pré-requisito. Acho que o curso, passou a quatro anos, não é? Com a idéia de que a gente fortalecia os conhecimentos básicos, a formação do Ensino Médio básico, não é? Que aqui seriam o primeiro e o segundo ano. Só que isso não aconteceu, a gente não está atingindo nem uma formação básica, não é? Mínima, que seriam de competências necessárias para o Ensino Médio. E nem uma formação, não é? Mínima para ser professor. (Margot, CEHL)

Contudo, mesmo essas professoras, que estão perto da aposentadoria, acreditam que a educação que sempre proporcionaram, e ainda proporcionam, não é garantia única e exclusiva do sucesso do curso. Nas suas falas estão presentes, acentuadamente, a crença de que existe um “querer ser professor” inerente ao desejo dos professorandos e professorandas que tem faltado nas meninas e meninos que fazem o curso. Ressalta-se que em todas as entrevistas não está claro que tipo de “querer ser professor” é esse, se é dom ou vocação. Conclui-se que é uma espécie de compromisso especial próprio da própria profissão, característico de alguns predestinados ao desejo de se tornarem eternos: pois “ele é diferente”.

> (…) mas ao mesmo tempo é uma perda para educação, porque eu acho que o Curso Normal deveria servir como se fosse um curso preparatório, entendeu? Aqui você sente hoje, dentro da escola, diferença do professor que fez o curso de Ensino Médio e hoje está fazendo uma faculdade de Pedagogia, e o professor que passou pelo Curso Normal, passou por todas as etapas do concurso, 1ª a 4ª e ele é diferente, ele é diferente. (Lúcia, CEHL).
>
> A cada dia que passa a gente percebe que os nossos alunos não estão preparados, não é? Para assumir a responsabilidade de uma sala de aula, não é? Eu como professora de Estágio percebo isso nitidamente, não é? A questão da falta de maturidade, até mesmo porque cada vez eles chegam mais novos, não é? Ao magistério é... A questão também de muitos meninos que vem parar aqui não por opção, mas porque só arrumou vaga aqui. (Estela Torres, CEHL)
>
> A gente sabe que às vezes tem alunos que cursam por cursar, mas a gente sabe que tem alunos que se dedicam pra aquilo ali, estão voltados para profissão mesmo, não é? Infelizmente. (Deusdete, CEHL)
>
> Eu me sinto que eu preparo, não é? Eu trabalho com uma realidade que a grande maioria não quer ser professor, está aqui porque não tiveram oportunidades em locais que onde não tem tanto perigo. (Margot, CEHL)

Tanto para os que concordam ou para os que estão em dúvida, quanto para os que não concordam com o fim do Curso Normal, uma coisa é certa: para tornar-se professor ou professora é preciso um desejo especial, um “querer ser docente” diferenciado, transcendental, que para esta pesquisa sugere uma possível similaridade com o desejo de eternizar-se. Na verdade, o professor formador enquanto sujeito desejante, representante ativo do desejo se perenizar-se do magistério, precisa enxergar nos seus professorandos e professorandas a incipiência do seu próprio desejo. Alguns desses relatos remetem a uma intuição sobre a predestinação nesse “ser professor”. Considera-se essa necessidade de predestinação uma característica de heteronomia presente nas relações pedagógicas, as quais estiveram em maior ou menor medida a serviço da menoridade autoinculpável (ADORNO, 2003).

De todas as entrevistas realizadas nas duas escolas pesquisadas, três formam um grupo muito específico de professoras, a saber: são professoras-formadoras que entraram no último concurso, muito esperado pelos licenciados em Pedagogia nos últimos anos, para a cadeira de Disciplinas Pedagógicas. Pois, depois da LDBEN 9.394/96 não era mais provável que concursos para uma carreira específica do Curso Normal, na iminência de seu fim, fossem abertos. Contudo, a despeito de todas as expectativas sobre o fim do curso em tela, o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria de Estado de Educação abriram concurso para o preenchimento de trezentas vagas para o quadro de Disciplinas Pedagógicas

do Curso Normal[25].

Esse pequeno grupo foi importante para a pesquisa, pois acabou por confirmar um fato a respeito do desejo de eternizar-se: o contexto contingencial da carreira profissional de professores e professoras é possivelmente mais determinante na expressão desse desejo de perenização do magistério do que se poderia supor. É possibilidade de efetivação do desejo de perenizar-se a principal amálgama constituinte desse desejo, por isso, é o professor ativo a maior potência desejante, aquele cujo complexo docente é lembrança e ação. Nesta perspectiva, naquele que vai se aposentar o acontecimento de singularização é diferenciado, pois seu desejo está adormecido e sua postura é indiferente, como já foi assinalado. Naquele que está ativo em seu desejo realizado, mas tem consciência da possibilidade da extinção do curso, a postura é singularizada a partir de sentimentos contraditórios em relação ao desejo de voltar realizado, ao fim do Curso Normal preconizado pela lei.

Esse grupo de professoras demonstrou uma diferença peculiar em relação aos demais entrevistados: a negação, sugerindo um suspeito desconhecimento em relação ao fim do curso. Duas dessas professoras, em início de carreira, que não têm mais que vinte e cinco anos de idade, pareciam desconhecer a possibilidade do fim do Curso Normal, demonstrando que a negação, esse desconhecimento é um dos artifícios que o desejo de perenização, na iminência de não realizar-se, encontra para persistir. Quando perguntadas sobre a possibilidade do Fim do Curso Normal, não entenderam a pergunta. Vejam a "resposta" com outra pergunta, demonstrando a forma de negação dessa professora entrevistada:

Do curso acabar? (Alva, IEGRS)

Inicialmente, a entrevistada quis deixar nitidamente a impressão de não saber a respeito do que a pesquisa estava questionando. Essa "resposta", traduzindo uma dúvida, deu a entender que a professora não queria tocar no assunto. Sua postura sugeriu que existia um medo da pesquisadora ser portadora

25 Inclusive a UERJ – FEBF havia reformulado o currículo do seu Curso de Pedagogia, o qual seus egressos sairiam licenciados em docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e habilitados em Gestão de Sistemas Educacionais. Neste sentido, aconteceram casos de estudantes oriundos desta Universidade, que fizeram o concurso para a cadeira de Disciplinas Pedagógicas, não puderem assumir o cargo, por falta da seguinte titulação específica em seus diplomas de Pedagogia: Licenciatura em Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio.

de uma possível má notícia. Quando se insistiu um pouco mais na questão, citando a LDBEN 9.394/96, a professora revelou saber do que se tratava; contudo, não diferentemente dos seus outros colegas, evocou a ausência daquele “transcendental querer ser” professor nos professorandos e professorandas, como uma das maiores dificuldades de sucesso do Curso Normal:

> O que eu acho do Curso Normal hoje em dia, é que muitos alunos vem para o Curso Normal por que eles querem só o diploma. Eles querem fazer... Tanto que eu fiz uma pesquisa, que eu perguntava que o Curso Normal representava pra eles, e muitos, a maioria me respondeu que estava fazendo o Curso Normal por que queriam o diploma e não queriam fazer “Formação Geral”. Então eu acho que, assim, o Curso Normal... ele ... você ... ele é muito importante, porém teria que ter um funil, pra só realmente fazer o Curso Normal quem realmente gosta da profissão, e que quer realmente exercer essa profissão. Porque acaba que a gente forma um monte de professores, que portam ... que saem daqui com o diploma, que depois vão para sala de aula, que fazem uma bagunça tão grande na cabeça das crianças, que acaba tendo o modelo de educação que a gente tem hoje, um modelo que ... Como no Ciclo que os alunos vão passando (…) Eu acho que a formação de professores atende sim, no Ensino Médio, que é o Curso Normal que a gente tem pra formação de professores. Eu acho que não tem necessidade de um aluno... É... ir pra faculdade, fazer Curso Superior, para entrar na sala de aula. (Alva, IEGRS).

A segunda professora do grupo se apresentou, inicialmente, um pouco desentendida a respeito da possibilidade do fim. Como se “não saber” fosse livrá-la de sofrer as consequências do fim.

> Ah! Porque você está falando da LDB, não é? 96. Mas na época eu... não sei. Na época eu lia muito a LDB, apesar de estar por fora da educação. (Elizabete, CEHL)

Ao perceber uma certa insistência na questão, afirmando que ela havia feito Pedagogia logo após da sua formação do Curso Normal, a professora corta a pergunta da pesquisadora, respondendo:

> Fiz depois... não foi por causa disso que foi a minha escolha não [se referindo à escolha em fazer Pedagogia]. (Elizabete, CEHL)

Percebendo uma certa insistência da pesquisa na questão, a professora encerra, reconhecendo que fatalmente o curso irá acabar. No entanto, seu relato atordoado demonstra um desconforto perturbador, indício de que nem bem o desejo de perenização havia se instalado e sido realizado, já estavam decretando seu despejo. No seu relato não há lamento, observando-se uma forma de defesa ao reconhecer que está ciente do fim, com certo tom de naturalidade, demonstrando estar ainda um pouco distante do desejo de perenização.

Diferentemente de todos os outros entrevistados e entrevistadas, reconhece que o fim do Curso Normal será bom para os alunos e alunas que terão possibilidades melhores de formação; no entanto, sua postura ainda é contraditória: acredita e concorda com uma formação de nível superior, mas não concorda com o fim do Curso Normal.

> Olha é complicado, porque é importante ter o curso técnico. O curso técnico tem pra tudo no Ensino Médio, tem Enfermagem, porque não pode ter no Normal? Magistério? É importante, mas ao mesmo tempo é uma valorização do profissional da educação não é? Que ele vai ter nível superior, vai poder se preparar melhor, porque você não sai daqui preparado, só com uma faculdade mesmo, e é uma valorização, não é? É um começo de uma valorização do profissional da educação. Espero. Até por melhores salários... É muito complicado, eu entrei num concurso pra nível superior, os dois concursos e ganho 500 e poucos Reais, pra nível superior. Eu tenho nível superior, eu sou pós-graduada. É complicado, a gente pensa que vai melhorar, vai vir a valorização profissional, financeira e tudo mais. O que vai melhorar mesmo, vai ser para o aluno, não é? Que vai ter professor mais capacitado, para o futuro professor vai ficar melhor (...) Concordo porque vai ser muito bom para o aluno, mas não com o fim do Curso Normal (...) Eu acho que vai acabar, mais cedo ou mais tarde vai acabar, num futuro bem próximo eu acho que vai acabar. A formação vai ser em nível superior só. (Elizabete, CEHL)

Essa forma de negação a respeito do fim do Curso dessas duas professoras formadoras recém contratadas, se justifica também pela insegurança, pela incerteza em relação ao seu futuro como docentes de Disciplinas Pedagógicas, pois acabando o Curso Normal, como encaixá-las para trabalhar em outras modalidades, visto que a licenciatura em Pedagogia só garante espaço de trabalho, no Ensino Médio, na modalidade Normal? A partir desta perspectiva, é natural que essas professoras discordem da extinção do curso, fato que ocorre com a terceira e última professora deste pequeno grupo que, diferentemente das outras duas professoras, tem mais experiência como professora de Ensino Fundamental e em Curso Normal de escolas particulares. Para a entrevistada, o Curso Normal não deve acabar pelo embasamento prático que ele oferece aos estudantes, fato que, segundo ela, vai de encontro à formação dos Cursos de Pedagogia, essencialmente teórica. No entanto, durante a entrevista acontece uma troca de palavras, sugerindo um ato falho, indício de que a professora não acredita no que está afirmando: que o Curso de Pedagogia não tem a fundamentação prática que o Curso Normal oferece. Observe o diálogo:

> Pesquisa: Qual a sua opinião sobre a Lei... Quando indicou o fim do Curso Normal.
> Professora - Fiquei angustiada, eu fiquei angustiada, não acho, não acho sinceramente que a Pedagogia possa dar é.... esse embasamento que eu tive, e que meus alunos tem, não acho que a Pedagogia dê. Você vê a grande diferença de

> uma aula prática de uma aluna que tem o curso de Pedagogia e de uma aluna que não tem, na Pedagogia.
>
> Pesquisa: Você quis dizer do aluno que tem Normal?
> Professora - Que tem Normal, exatamente, desculpa... [ato falho]
>
> Pesquisa: Entendi...
> Professora - (...) Do aluno que não tem. Você vê que o cara que fez o Curso de Ensino Médio, uma Formação Geral, você vê que o nível da aula dele, não é? O sujeito não sabe se portar, ele lê demais, ele não sabe, ele não sabe quando ele deve ler e quando ele deve discutir o que ele leu. Ele pega um texto enorme e começa a ler aquilo, como se aquilo fosse uma aula. Ora! Ler, ler... Eu acho que uma aula prática no curso de Pedagogia, ler todo mundo sabe ler, então qual é a metodologia. Agora, um aluno de Pedagogia que tem o Curso Normal é outra coisa, ele consegue dividir o tempo, ele consegue sintetizar a assunto, ele consegue interagir com o grupo, ele consegue dar oportunidade do grupo falar, ouvir opinião, continuar... fazer o feedback, o que não tem Normal não consegue toda essa [pensa um pouco] movimentação, esse esforço na sala de aula. (Nara, IEGRS)

A negação das duas primeiras professoras e o possível ato falho da terceira sugerem que essas três professoras formadoras recém-contratadas entraram sabendo da possibilidade do fim do curso no qual trabalham. Obviamente, não concordam com esse fim, pois, atinge suas vidas profissionais terrivelmente. Afinal esse não é apenas mais um fim, é o fim mais incisivo que pode existir profissionalmente: o encerramento de uma categoria, de uma possibilidade de formação no início de suas carreiras nessa modalidade. É totalmente diferente do final preparado ou esperado da aposentadoria. Esse professor formador não será aposentado, seu campo de trabalho será extinto como formador de professores: sua perenização está comprometida.

Contudo, diferentemente de todas as outras vinte e sete professoras e professores entrevistados, quando estas três professoras entraram para o quadro funcional do Magistério, sabiam do fim eminente, era só uma questão de tempo. Possivelmente seja por este motivo que suas reações em relação às perguntas sobre o fim do Curso Normal são tão diferentes dos outros entrevistados. Talvez, o fato de conhecerem a possibilidade do fim possa ser elemento explicativo tanto da postura de negação quanto do ato falho delas.

Dessas três professoras, somente uma coloca a culpa das dificuldades do Curso Normal nas meninas e meninos que escolhem o curso sem ter aquele “querer ser” professor transcendental, assinalada por alguns dos professores mais antigos. As outras duas mostram-se mais conscientes em relação à importância, mais propriamente da formação que o curso oferece; contudo, somente a segunda professora é realista: “vai acabar, mais cedo ou mais tarde”.

Observa-se nestas posturas mais que um corporativismo tolo ou o

medo do fim da carreira e, consequentemente, do status de professor formador.[26] A partir disso, pressupõe-se a possibilidade do desejo de perenização ser manifesto, mais intensamente, no professor formador, seja em qualquer nível de formação (Médio ou Superior).[27] Por um motivo fundamental: o professor formador apenas educa ou forma, *a posteriori*, seus pares mas, *a priori*, seus discípulos. Inconscientemente sabe que pode formar para a sua continuidade, que não é apenas mais um futuro professor, mas, antes, o aluno eterno.

Neste sentido, essas três professoras já entraram no quadro de professores de Disciplinas Pedagógicas vivendo um mal-estar antecipado do fim da relação pedagógica e, por consequência, da extinção do Curso Normal. Nesta perspectiva, as duas negativas e o ato falho sugerem ainda outra crise na possibilidade de não realização do desejo de eternizar-se. Observa-se nas professoras em tela, três posturas diferentes:

A primeira professora tem seu desejo de perenizar-se singularizado como a maioria dos entrevistados e entrevistadas. Sente-se tão ativa que a culpa do fracasso não é sua, mas daqueles que estão no curso e não possuem o desejo transcendental de "querer ser" professor que todo docente deveria possuir e que, segundo suas opiniões, a profissão exige. Prefere esquecer que o fim é mais possível do que parece, tendo a ilusão de supervalorizar a formação de nível médio mais do que a formação em nível Superior, como a maioria de seus atuais colegas de trabalho, que também são alguns de seus ex-professores e professoras.

Já a segunda professora é mais realista e indiferente, não tem nenhuma ilusão a respeito da continuidade do curso. Já iniciou suas atividades sabendo disso; portanto, seu desejo de perenizar-se é reflexo deste contexto, não havendo conflito claro, porque sabe que o final do curso já estava a caminho. Lembra muito a reação da raposa na fábula de Esopo: A Raposa e as Uvas, ao constatar a impossibilidade de comê-las: "- Eu nem queria mesmo". Sua reação de

---

26 Há rumores no Governo do Estado do Rio de Janeiro sobre a possibilidade de utilização desses docentes de Disciplinas Pedagógicas em cursos profissionalizantes voltados para outros profissionais da educação: inspetor de disciplina, merendeira, agente de secretaria, etc.

27 Sobreira realizou entrevistas com professores-formadores do Curso Normal e do Ensino Superior para estudar os sentimentos desses docentes em relação ao final do convívio pedagógico formal. A maior surpresa se deu em relação a ênfase na relação afetiva entre os professores do Ensino Superior. Como resultado geral a pesquisa destaca "a compreensão de o afeto ser fundamental para o aprendizado; a antecipação da saudade dos alunos no final do curso; o desejo de 'ficar um pouco mais'; (…) Nossa conclusão mais relevante apontou que, à demanda dos docentes em se configurarem como professores eternos, foi adicionada a ambivalente necessidade de um aluno eterno" (SOBREIRA, 2008, p. 208 e 209).

indiferença indicaria, talvez, um ressentimento, ou mágoa em relação ao fim.

A terceira professora sugere, com seu ato falho, a preferência por enganar-se. Em sua entrevista percebe-se que ela quis tanto estar ali que a possibilidade do fim assusta-lhe. A justificativa relacionada à diferença entre a valorização da experiência prática que o Curso Normal, de nível médio, oferece e a ausência desse elemento nos Cursos de Pedagogia, demonstra uma forma de racionalização para colocar-se a si mesmo e, consequentemente, o Curso Normal, em cena de importância. Tenta sustentar racionalmente a continuidade de seu curso, contudo, sabe que é inútil. Apresenta uma certa afobação ao falar, um certo exagero na forma de enfatizar a defesa de seus pontos de vista, sendo uma das entrevistadas que mais conversou após o gravador ter sido desligado.

Estas três posturas são respostas singulares dos efeitos da morte do Curso Normal que estas professoras apresentam, cada uma a partir de seus contextos de vida, de sentimentos e desejos constituídos em seus complexos docentes. Neste sentido, acredita-se cada vez mais na necessidade dos estudos sobre as mortes inerentes às relações pedagógicas, tanto individuais quanto coletivas. Certamente, o estudo sobre os efeitos e as supressões nos fins intrínsecos à carreira do magistério, devem estar inclusos nos debates relacionados aos currículos da formação docente inicial e, também, continuada. A ausência de estudos sobre as mortes na profissão do magistério são:

> São facilitadores (racionalizações) da supressão do único devir humano garantido e inescapável (a morte) como uma questão a ser tratada em nossa formação, evidentemente, os fatos de nossa profissão possuir como um de seus fundamentos (devido à não superada racionalidade técnica co respeito a fins) a certeza de construção de garantias genéricas de vida e futuro – sejam elas as tradicionais concepções de "inserção no mercado de trabalho", sejam os recentes investimentos nos conceitos de "cidadania ampliada" e "sociedade democrática e participativa" -, bem como do exercício de nossa profissão se dar prioritariamente com crianças e jovens. (…) Trata-se aqui das diversas formas e efeitos da *morte simbólica* (a qual, em última instância, mas de modos complexos, se relaciona com a *real*), que se faz presente em nossa profissão, a despeito de "não falarmos" a seu respeito. (SOBREIRA, 2008, p. 120, grifos do autor)

4. 2. **A morte e a morte do Curso Normal: de Santiago Nazar a Quincas Berro D'água.**

Na pesquisa de Sobreira (2008) foi utilizada a metáfora presente na história de Santiago Nazar da “Crônica de uma morte anunciada”, de Gabriel Garcia Marquez. Neste trabalho seria adequada a utilização de outra metáfora, desta vez, com a obra de Jorge Amado (1986): “A morte e a morte de Quincas Berro D'água”, pois, a LDBEN 9.394/96, em seu decreto em 31 de dezembro de 1996, anuncia o fim paulatino do Curso Normal; desde então, algumas mortes simbólicas foram sendo veladas pelos seus professores formadores[28]. O efeito dessas mortes nos afetos desses professores e professoras pode ser mais devastador do que o decreto definitivo.

No Rio de Janeiro, até o ano de 2001, os professores-formadores das Escolas Normais conviveram com a incerteza do fim preconizado pela lei. No entanto, o governo do Estado caminhou na contramão da legislação e instituiu mais um ano na grade curricular do Curso Normal. Esta modalidade, então, que se encontrava quase inerte acorda do coma e ganha uma sobrevida. Desde então, inúmeros boatos a respeito do encerramento do Curso vêm sendo debatidos por seus professores e professoras. Neste sentido, a inconstância observada caracteriza as mortes simbólicas vividas por estes docentes, deixando professores formadores, professorandos, professorandas e toda a comunidade escolar envolvida com o Curso Normal, em estado de distanásia (SOBREIRA, 2008).

Na verdade, essa indefinição contínua reside num importante e fundamental descuido dos nossos legisladores: promulgaram uma lei que, apesar de ter sido debatida durante anos, não buscou o apoio decisivo das Universidades no que se refere à regulamentação e (re)construção de uma alternativa viável para a formação de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental que perpassasse necessariamente pelo viés do Ensino Superior. O que se viu depois de 1996 foi uma procura generalizada dos profissionais do magistério por cursos de licenciaturas, quaisquer que fossem.

---

28 Sobreira (2008) em sua pesquisa aborda categorias analíticas como eutanásia, distanásia e apoptose, que envolvem analogias com os estágios por quais o Curso Normal tem passado desde 1996.

> (...) Desde que ficaram claros a função e o lugar dos Institutos Superiores de Educação nesse campo, os setores organizados da universidade pública opuseram forte resistência a esse projeto; e, embora seu resultado ainda careça de avaliações, aparentemente essa morte foi evitada.
> Assim, a grande pergunta que continuava sem resposta clara, referia-se ao destino desse imenso batalhão de professores públicos que ganhavam sua vida nos Cursos Normais em nível médio. O retorno de Darcy Ribeiro à idéia da Escola Nova (formação em nível superior de todos os profissionais de educação), sem qualquer base de apoio nas universidades e nas instâncias que abordavam a questão da formação de docentes, foi recebido como uma interferência alienígena e autoritária. (SOBREIRA, 2008, p. 76 e 77)

Por conseguinte, estabeleceu-se a discórdia entre dois grupos interessados pela questão da formação docente: o primeiro dos professores-formadores do Curso Normal, interessados na continuidade do Curso, e o segundo grupo dos professores-formadores do Ensino Superior, preocupados com a possibilidade dos Institutos de Educação se tornarem Centros Universitários, transformando consequentemente, por decreto, uma legião de professores formadores, sem qualificação (*stricto-sensu*), em professores universitários.

Então, nosso Santiago Nazar (MARQUEZ, 1981) transforma-se, nesta pesquisa, em Quincas Berro D'água que, na verdade, são dois: um da família, outro dos amigos. O primeiro Sr. Joaquim, de família, sujeito recatado e trabalhador. O segundo, vulgo Quincas, “Rei dos vagabundos da Bahia”, “cachaceiro” e jogador (AMADO, 1986). Fora, na ocasião de sua morte, disputado por sua família que chorava e lamuriava a morte do homem de bem, mas que estava aliviada com o fim do outro, o Quincas. Entretanto, sua outra “família”, a da esbórnia, também o desejava, pois queria dar um velório a sua altura, uma comemoração digna dos tempos de arruaça e para quem, até então, sua outra família não incomodava, podendo até fazer parte da celebração se assim quisessem. O fato é que Quincas inexoravelmente morre, ou, mais precisamente, se joga ao mar, desaparecendo em seguida.

A despeito de todo o debate sobre os direitos à competência da diplomação do magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um fato é certo: o Curso Normal tende a acabar, seja por pressão legislativa, seja porque cada vez mais professores e professoras se preocupam com sua própria educação, visto que a maioria dos nossos entrevistados e entrevistadas possuem uma ou mais pós-graduações lato-senso, ou ainda, mais de uma graduação. Neste sentido, seria um anseio natural do próprio magistério a exigência de um curso de nível superior específico para a licenciatura nessas modalidades.

Assim como o próprio Quincas decidiu seu destino, o Curso Normal paulatinamente desejaria seu fim, tornando-se ele mesmo obsoleto. Sobretudo, se Gabriel Garcia Marquez coloca em dúvida se Santiago iria mesmo morrer, Jorge Amado convence que o morto não tinha morrido a sua morte; nestes termos, acredita-se na urgência em devolver ao Curso Normal, aos seus artífices, a constituição de sua morte.

Então, a decisão seria sobre como os professores-formadores trabalharão dentro de si mesmos essa morte. Contudo, nesta pesquisa, o objeto também trata do desejo de perenizar-se dos professores-formadores, que são ex-alunos da escola em que trabalham. Nestes termos, como essa "morte" afeta o desejo de eternizar-se nesse grupo singular de professores. Durante a pesquisa constatou-se a divisão dos entrevistados e entrevistadas em dois grupos, cada qual com uma característica identificativa peculiar:

A) O grupo formado pelos vinte e cinco docentes antigos, em sua maioria concursada para docente II[29], que, quando foram trabalhar na escola de formação, mesmo que em outras modalidades, não se aventava a possibilidade do fim do Curso Normal;

B) O pequeno grupo formado por cinco docentes, pelas três professoras recém- concursadas que, ao ingressarem no curso, já sabiam que esse fim era possível: uma professora, antiga no Estado, que conseguiu no início de 2009 trazer seis horas aulas, metade de uma de suas matrículas, para trabalhar na sua escola de formação e, por último, um professor que trabalha há três anos em sua escola de formação, após trinta anos de magistério no Estado, incluindo funções administrativas.

No decorrer das entrevistas procurou-se indagar sobre os sentimentos a respeito do possível fim do Curso Normal; em seguida, questionava-se sobre a real necessidade da formação de Nível Superior para o docente dos anos iniciais do

---

29 A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro em seu quadro funcional designa Professor Docente I (Doc. I) aquele que possui Curso Superior (licenciatura), geralmente faz 16 h/aulas no Ensino Fundamental (Anos Finais) e/ou no Ensino Médio. Já o Professor Docente II (Doc. II) é aquele que foi concursado para trabalhar com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais), geralmente tem que trabalhar 20 ou 40 (Concursados de CIEPs) horas semanais, mas que, ao fazer uma licenciatura, conseguem o desvio de função, diminuindo a carga horária.

Ensino fundamental. Nos dois grupos surgiram opiniões relacionadas à importância de cada nível de ensino para a formação docente, sempre com ênfase na importância do Ensino Médio. Contudo, duas opiniões, uma em cada grupo, foram determinantes para a compreensão de como o reconhecimento das dificuldades, a reflexão sobre os empecilhos da formação no Ensino Médio, em outros termos, "a navalha na própria carne", pode reelaborar o mal-estar oriundo da insatisfação do desejo de perenizar-se deste professor formador.

> Que ele vai ter nível superior, vai poder se preparar melhor, porque **você não sai daqui preparado** [ênfase da professora], só com uma faculdade mesmo e é uma valorização, não é? É um começo de uma valorização do profissional da educação. (Elizabete, CEHL, grifo nosso)

Observa-se que no relato é contundente a declaração da professora de que o Curso Normal não prepara para o trabalho docente. Nesta perspectiva, pressupõe-se que esse reconhecimento inicial é o que fomenta a reelaboração na crise do desejo de eternizar-se no professor formador e que, possivelmente, encaminhe a formação de nível médio para o seu fim. Não é conformar-se com o fim e com a impossibilidade de concretização do desejo, mas a reelaboração do desejo através das crises que os encerramentos presentes no magistério provocam. Decerto, que ela já sabia do fim do curso quando se tornou professora formadora sendo este fato determinante em sua relação com o desejo; portanto, supõe-se que esse fim para ela será menos dolorido do que para muitos. Não obstante, a segunda opinião é ainda mais incisiva:

> (…) Mas nos moldes que a gente tem hoje, a gente está formando quem? Está brincando, a gente está brincando de ensinar, a gente está dizendo pra essas garotas que elas vão chegar numa escola e elas vão encontrar um aluno que não é o aluno que está sendo apresentado para elas aqui dentro. (Vagner Alves, CEHL)

Neste outro relato, a questão coloca-se de forma mais séria, pois a afirmação dá conta de que o Curso Normal além de não preparar, engana seus concluintes, pois não educa, mas, certamente, "brinca" de formar. Como então desejar eternizar-se nesse contexto? Obviamente, esse professor não tem mais relações de afeto significativas com a escola e com o Curso Normal, porque seu desejo de perenização encontra-se situado no Curso de Nível Superior no qual trabalha. De todos os entrevistados e entrevistadas foi o único que afirmou trabalhar com o ensino superior. Em sua entrevista demonstrou ter uma relação de afeto bem

resolvida com a sua escola de formação e o Curso Normal, ao afirmar que este não atende às expectativas de formação, demonstrando uma opinião forte e diferente dos outros entrevistados e entrevistadas. Declara enfaticamente:

> Eu acho que tem que se investir é que formação, quanto maior for a formação do sujeito, melhor ele vai ser. E nós somos um dos poucos países que ainda, não é? Acham que a profissão... um dos poucos não, se a gente comparar com país desenvolvido, nós que estamos em desenvolvimento a não sei quantos anos não é? É… a gente ainda desprestigia o trabalho do professor, diz que esse professor para atuar nas séries iniciais precisa ter uma formação só de nível médio. (Vagner Alves, CEHL)

Essa postura lembra muito a celebração da morte de Quincas pelos companheiros de sua "outra" família que, na verdade, era a comemoração de uma outra vida vivida, vida de alegria, de liberdade e também de equívocos. O Sr. Joaquim preferiu viver uma outra história deixando a lida medíocre para trás. A vida preferida de Quincas era a da vadiagem e bebedeira. Ele já havia morrido para sua primeira família quando escolheu a esbórnia: outras possibilidades e singularidades haviam contaminado seu desejo e resolveu embriagar-se em outras paragens de vida. Enquanto uns velam pelo fim e entram em conflito com seus desejos, preferindo a mediocridade, outros escolhem celebrar a vida e desejam, apenas desejam e desejam. Quincas não era dois, são dois vários componentes de subjetivação (GUATTARI, 2006) em prol de seu devir.

Neste ínterim, chegou-se à seguinte perspectiva: ter consciência da possibilidade do fim ou vivenciar outros ambientes em que o desejo de perenização possa ser (re)elaborado torna-se fundamental para que uma crise não se estabeleça ou seja melhor vivenciada. No mínimo, considerar-se-á que os encerramentos das relações pedagógicas, as mortes simbólicas vivenciadas historicamente pelo magistério, deveriam ser elemento curricular relevante juntamente com a elaboração dos afetos. Todo um complexo docente menos coercitivo depende disso. Deveria se aventar a possibilidade da existência de um supereu para o complexo docente, constituído a partir das nossas admirações docentes e também das "imagens paternas positivas introjetadas por cada um de nós" (SOBREIRA, 2008, p. 187).

A partir do exposto, é necessário conhecer e escavar mais do desejo de eternizar-se nas falas dos entrevistados e entrevistadas. Neste sentido, solicitou-se que os docentes relatassem suas histórias como estudantes, suas trajetórias de retorno à escola admirada em que se formaram, já como integrantes do corpo

profissional do magistério. A realização pragmática do desejo empírico. Este será o tema da próxima seção.

4. 3. **O professor formador e a supressão do afeto: os fins e os inícios das relações pedagógicas com a escola admirada.**

Com o objetivo de entender como o afeto em relação à escola admirada é determinante para as escolhas pedagógicas do futuro docente, procurou-se escavar, nos entrevistados e entrevistadas, suas histórias de retorno à escola admirada. Evidentemente, a pesquisa esperava relatos carregados de emoção em relação às histórias de retorno dessas professoras e professores; entretanto, alguns determinados relatos causaram enorme surpresa, devido à *via crucis* que alguns destes docentes enfrentaram para conseguir trabalhar na escola em que estudaram, e, em outros, as lágrimas foram inevitáveis. Um das perguntas desencadeadoras desse processo era: fale da emoção de retornar para a escola na qual você foi estudante. Para a maioria, a saudade, a gratidão e o orgulho de conseguir retornar são inevitáveis; alguns até choraram durante a entrevista:

> Emoção no primeiro dia … Chorei, chorei. Foi como se eu dissesse assim: Eu venci. Porque naquela época... Aí... Eu vou chorar [e realmente chora]. Naquela época era muito difícil, muito difícil, muito, muito, muito difícil. Eu falei para os meus alunos que a comida que eu como eu comprei com meu salário, eu tenho orgulho de dizer que eu sou professora daqui. Tenho orgulho. (Patrícia, CEHL)
>
> Eu me emocionei muito quando eu vim trabalhar aqui e encontrei professores [pausa emotiva]. Que até hoje tem professores que foram meus professores, não é? E aí tem uma até que é de história, Denise, que falou assim, ela foi minha professora também eu adoro a Denise e ela fala que agora meus filhos são os netos dela. A gente conversou, não é? Eu fui aluna dela, a gente começou a fazer muita amizade. (Viviane, CEHL)
>
> Saudade, primeira coisa que bate saudade, não é? Logo a seguir, não é? Conhecer os meus colegas que foram meus professores, a expectativa é enorme, não é? Quando eu cheguei, não é? Para saber quem estava aqui, não é? Quem foi meu professor, quem era… não foi meu professor, mas era professor na época, não é? Falar sobre isso com eles. (Estela Torres, CEHL)
>
> Senti muito orgulho, sinceramente muito orgulho, por que você estudar, por que você faz um concurso e de repente volta pra aquele lugar ali, que "você" estudou. imagina a sua reação, seu pai e sua mãe. E também um... não é insegurança, mas medo do novo. (Alva, IEGRS)
>
> É uma emoção, todo dia que eu chego aqui é uma emoção, por que eu me lembro dos dias que eu sentei aí nessas carteiras, eu me lembro dos dias que sentei... tanto que eu não quero mudar de escola, eu quero me aposentar aqui, entendeu. Eu, eu

> sou muito agradecida a essas paredes. Aos professores que foram meus diretores (...). (Maria, IEGRS).
>
> Muito legal. Então assim, eu falo para os meus alunos que assim: hoje eu sou realizada, quero outras coisas, já almejo outras coisas e tal, mas aquilo que eu colhi e que eu plantei, não é? Eu já colhi, por que eu já me sinto realizada na área, no que eu realmente queria, que era ser professora de educação física aqui do Instituto de Educação para o Normal. (Miriam Silva, IEGRS).

Esse orgulho, a gratidão e a emoção são indícios de outros sentimentos que, nos relatos dos entrevistados e entrevistadas, parecem ser decisivos para a afetação das práticas pedagógicas, sendo dois determinantes nessa pesquisa:

A) O desejo de colocar-se como exemplo;

B) O desejo de retribuição da educação recebida.

O primeiro sentimento, como já relatado em seções anteriores deste trabalho, não é muito óbvio em alguns professores e professoras que resistem em admitir que se colocam como modelo pois, inevitavelmente, caracterizaria a reprodução de ações pedagógicas ou a superioridade cultural do docente em relação aos seus alunos e alunas; em outras palavras, a impressão coisificada de singularidades alheias nos professorandos e professorandas. Assim como o desejo que apareceu nos relatos, de forma secundária, também não é evidente: a vontade de retribuir a educação recebida, apresentando-se como outra faceta do desejo de eternizar-se no magistério. Não obstante, esses dois sentimentos sugerem uma característica presente nos docentes: a supervalorização da própria formação, fato ressaltado pela necessidade de compartilhá-la ou de contar a própria história.

> (...) Poder contribuir com a formação de outros jovens, com o mesmo empenho que fizeram comigo, não é? Eu acho que era uma retribuição, eu via muitas vezes que eu estava consolidando, não é? Algo que tinha, não é? Que eu tenho tido como direito, e era meu dever também contribuir na como... na... como a profissão, não é? E agora depois de formada eu estava devolvendo a mesma formação que eu tive, não é? (Margot, CEHL).
>
> - Ah! Eu conheço uma ex-aluna sua que fala isso, isso, isso de você. E você brigava assim, assim, assim, igualzinho que você faz hoje professora, não é?! E ela diz que é pra eu prestar atenção nas coisas que você fala, e que quando você briga, que é pra eu ouvir muito o que você briga com a gente, não é? porque isso lá na frente vai ser uma coisa assim muito boa pra nossa vivência. Eu acho que é válido, é muito válido a gente estar passando a nossa experiência. (Estela Torres, CEHL)
>
> É de estímulo, não é? Entendeu... por que eu acho que estudar, não é? Não ocupa espaço, ninguém rouba de você, não é? Então, quer dizer... É uma coisa que vai ficar para você por toda vida, então eu tento contagiá-los, não é? Dessa forma, retribuir a educação que eu tive, devolver, não é? (Núbia, IEGRS)

Na maioria das histórias, algumas palavras marcam o acontecimento desse desejo, a realização desse afeto de retorno, dentre os quais destaco os que mais se repetem: “segunda casa”, “sonho de voltar” e “desejo”. A pesquisadora ficou bastante impressionada com o fato de que essas determinadas expressões estavam presentes na maioria das entrevistas. A palavra “sonho” muitas vezes foi utilizada como sinônimo de “desejo”.

> O objetivo era trabalhar aqui. Aquele sonho, assim, foi realizado, não é? E eu dou muito valor, por que eu gosto do que eu faço, gosto dos alunos sabe, é uma escola que eu defendo sempre, eu estou sempre procurando, assim, dar o melhor mesmo, mas assim, com amor por que eu gosto daqui, gosto das colegas, tudo de uma maneira geral é muito prazeroso. (Cátia Alves, IEGRS)
>
> Eu era louca pra vir pra cá. Aí fiquei fora cinco anos, aí meu sonho era dar aulas aqui, se eu não viesse pra cá eu morria. E estou aqui há dezenove anos. (Alice Moura, IEGRS)
>
> O Instituto sempre foi o meu foco, onde eu terminei o Normal. É aonde eu queria voltar pra trabalhar. Tanto que eu trabalhava numa escola paralela a essa, que é o Herdy e eu pedi dispensa de lá pra poder vir pra cá. E foi uma luta. Mas eu queria justamente porque eu fiz o meu Normal aqui, era meu sonho trabalhar aqui. (…) Era o meu sonho. Tanto que pra vir pra cá foi muito difícil, porque não tinha motivo nenhum pra eu sair do Herdy, sempre tive um relacionamento muito legal com a Direção do Herdy, com a própria escola, mas o meu sonho era trabalhar aqui. Quando pintou a vaga... (Ivete, IEGRS)
>
> Era um desejo, eu sempre quis, eu não contava mais com a possibilidade de vir pra cá, de cair aqui, mas era um desejo sim estar aqui, não é? Mesmo depois de 30 anos. (Rui Oliveira, CEHL)
>
> Tinha vontade. O meu desejo de ser professora se concretizou quando eu estava estudando aqui (…). Quando eu comecei a observar os professores. (...) Aí começou a brotar esse desejo mesmo, e aí quando eu terminei tudo, eu terminei realizada, procurando estudar e voltar pra escola depois de formada. (Glória Maria, CEHL).
>
> Olha, é... Sempre é um sonho, não é? A gente sempre pensa nas escolas por onde nós passamos, não é? Isso é muito bom. Eu já levei meus alunos de Estágio na, na outra escola que eu estudei, fiz o meu antigo primário, Conde de Agrolongo, eu estudei na Conde de Agrolongo, eu trabalho lá. (Estela Torres, CEHL).

Para muitos desses professores e professoras desejos e sonhos se confundem; contudo, a realização desses sonhos/desejos se encontra numa perspectiva quase unânime nos seus relatos: a escola de formação como a segunda casa. Esse voltar para casa provoca ou sugere, no mínimo, uma impressão para a pesquisa: “voltar para casa” está intrínseco à característica peculiar de que a profissão do magistério é a única em que o indivíduo, ao terminar o curso, escolhendo trabalhar na docência, não mudará de ambiente.

Os relatos dos entrevistados e entrevistadas deixam a percepção de que esse eterno “sentir-se em casa” é para a profissão docente um afeto básico, no *stricto sensu* mesmo da palavra, ou seja, essa característica é fundamental para a

fomentação de todos os símbolos que os atores educacionais têm representado historicamente para a comunidade escolar, por exemplo, a professora designada como “tia” pelas crianças, a professora vista como “segunda mãe”. A própria visão instituinte do Curso Normal como uma modalidade majoritariamente feminina, com um currículo voltado também para a formação de uma “boa dona de casa”; nestes termos, a antiga disciplina “Educação para o lar” é um exemplo de que a singularização da formação docente do ensino médio constituiu-se fundamentada na função docente como a “família” pedagógica da criança, a escola como a extensão do lar.

Nos relatos, a afirmação de que essa escola em que estudaram e atualmente trabalham é a segunda casa foi o mais forte ponto de congruência entre os entrevistados e entrevistadas em ambas as escolas. Contudo, com a observação que na escola normal em que os entrevistados e entrevistadas viveram mais tempo como alunos e alunas, por oferecer todas as etapas da Educação Básica, tem uma ocorrência mais incisiva e clara nos relatos. Tanto nas conversas gravadas, quanto nos diálogos informais não gravados fica evidente a emoção desses docentes, sugerindo que a quantidade de tempo como estudante dessa escola, forja, inexoravelmente, o sentimento de pertencimento a esta instituição, esta sempre sendo a sua casa. Percebe-se a confluência das falas:

> Eu acho que vir para o Instituto pra mim é um bálsamo, ainda mais que eu estudei aqui e adoro essa casa. EU AMO ESSA CASA [ênfase da entrevistada] (Maria, IEGRS)
>
> É minha segunda casa. Eu também trabalho na Prefeitura e aqui eu tenho três dias de trabalho, mas me sinto muito melhor aqui, tanto é que segunda-feira, por exemplo, eu só pego as dez e meia, mas quando dá oito e meia eu já estou aqui, para conversar com os colegas, por que eu gosto daqui, do ambiente. (Rosa Couto, IEGRS)
>
> Eu nunca estudei em outra escola. Tenho amor, paixão... Então eu acho que o Instituto não é a minha segunda casa, é a minha casa também. Por que eu não consigo me imaginar não estando aqui. (Alice Moura, IEGRS)
>
> É a minha segunda casa, é minha segunda família, é uma relação de amor muito intensa. (Ivete, IEGRS)
>
> É a segunda casa. Conheço tudo, vi as transformações todas, não é? Para melhor e pra pior, não é? Pra melhor e pra pior. Vi crescer, vi coisas assim que se perderam, que eu não vou... como na vida da gente, de repente não tem mais aquilo, não é? Que tinha, mesmo em termos de espaço físico, de construção mesmo como as vezes a gente vê deteriorar na casa da gente, coisas que a gente achava importante, é marcante. Assim, dói, às vezes. E também faz a gente se orgulhar de ver outras coisas que cresceram, que tomaram vulto, não é? Veio uma outra proposta, mas é bem a cara, por que nos tempos atuais a proposta da educação é outra, não é? E é legal isso, a gente ver isso, essas mudanças. E, assim, me fazer sentindo parte de tudo, o tempo inteiro eu tava aqui participando disso. (Clara

> Borges, IEGRS)
>
> Essa escola pra mim era a segunda casa, eu sei que é clichê falar isso, mas aconteceu, então eu tenho que falar a verdade. É a minha segunda casa. Então eu tenho que te dizer, o que acontece, quando eu passei no concurso público, minha felicidade foi ao chegar lá e na hora de escolher nas escolas eu vejo HL. (Glória Maria, CEHL)
>
> (...) Porque o HL era minha casa, era o meu sonho, não é? Tudo que eu decidi ser na vida, eu decidi aqui no HL. Então, voltar aqui para o HL foi uma grande conquista. (Lizandra, CEHL).

Para entender esse sonho de voltar, fisicamente, para casa, e como esta realização pode afetar as relações pedagógicas, as posturas e as escolhas desses professores e professoras, esta pesquisa buscou, na perspectiva freudiana, a ligação sobre sonhos e sintomas e, consequentemente, a realização do sonho/desejo enquanto uma forma de pacificar desejos. É necessário ressaltar a suspeita de que essa insistência no retorno em alguns docentes indica que o retorno físico é apenas mais um momento do desejo e não o ápice da realização, pois esse ex-estudante nunca saiu, em seu íntimo, de sua escola. A relação com sua escola eterna forjaria, inclusive, seus outros ambientes de trabalho, mesmo se a volta não fosse concretizada. Hopkins apresenta uma parte da concepção de Freud, estabelecendo que:

> A realização do desejo parece ser a maneira da mente (ou do cérebro) de pacificar desejos - e assim estabilizar ou redirecionar suas próprias funções de uma certa maneira - sem realmente satisfazê-los. Todavia, o modo de pacificação parece análogo em ambos os casos. Na ação racional, a pacificação é conseqüência da satisfação e da crença verídica, e na realização do desejo, ela é conseqüência da representação parecida com crença. A própria crença, no entanto, pode ser considerada como o caso limite da representação parecida com a crença. Assim, podemos dizer que, em geral, a pacificação procede via representação desse tipo. (HOPKINS, 1995, p. 2)

Obviamente, Freud escreve sobre um tipo específico de sonho, aquele que é a voz do inconsciente. Contudo, o “sonhar acordado” dos entrevistados e entrevistadas tem uma ligação muito forte com a pacificação do desejo, que é o próprio retorno desses professores e professoras a sua escola de formação. Esse sonhar acordado é a expressão óbvia dessa vontade de retorno. Muitos relatos confirmam ter esse sonho seu início quando eram estudantes, sugerindo que essa instituição continuou “morando” neles, em seus sentimentos de forma contundente, mesmo sem estarem fisicamente ali, forjando-lhes um complexo docente amalgamado pela busca de retorno.

O campo de estudo de Freud é território de desejo. Para o autor, o desejo como se caracteriza de duas formas, a saber: *wunsch* (voto, aspiração, desejo) e também e *lust.* (prazer, vontade). O *wunsch* é o desejo recalcado inconsciente que não está claro e não pode ser confundido com necessidade, *lust*. O *wunsch* é enigmático e se realiza nos sonhos e nas fantasias.

A vontade de retornar para escola de formação, como professor ou professora, se caracterizaria mais como a segunda definição. E por um motivo: há algo na relação pretérita com seus professores admirados que causa prazer, representado pela vontade de viver de novo. O afetar positivo do professor admirado, se transforma em uma vontade que é, em si mesmo, o reflexo do desejo de perenização do magistério.

Aqui chega o momento, nesta pesquisa, em que a psicanálise precisa caminhar por desterritorializações. Neste sentido, a filosofia de Deleuze que é reconhecida como a filosofia do desejo, também como devir, como vontade de potência, coloca-se como fundamental para a caracterização de outras perspectivas desejantes. Obviamente, não um desejo prospectivo, que para Freud é constituído de uma saudade pretérita da relação aluno e professor admirado, mas um devir-desejo, não descendente de um passado porque é primeiro, não ordinal, mas múltiplo e visceral.

A crítica de Deleuze à psicanálise constitui-se como um outro olhar, com foco esquizofrênico, outra análise, a esquizo-análise experienciando as máquinas-desejantes. A partir desta nova perspectiva, falar de desejo na perspectiva freudiana é insuficiente; neste trabalho é necessário o encontro com outras análises, de experiências analíticas inéditas, de um devir-desejo permanentemente constituinte, com vistas ao processo e não para os resultados.

As relações pedagógicas estão impregnadas de uma afetuosidade que, posteriormente, fomentarão os desejos docentes. Talvez não seja equivocado afirmar que é na discência que se inicia a futura docência. Portanto, a formação de professores deveria processar-se no sentido de conhecer esses desejos para que não se reproduzam entre professor admirado e estudantes (futuros professores e professoras) mas se constituam em devires-desejantes, portadores do ineditismo pedagógico necessário à construção de novas formas de educação.

Certamente, as experiências educacionais ligadas ao tecnicismo, ao comportamentalismo que sempre induziram a repetição sucessiva de atividades, impregnaram também a formação docente. Talvez essa tendência, essa vontade de repetição/reprodução esteja permeada pela congruência dessas correntes teóricas na psique, ou melhor, no supereu educacional de professores e professoras. É nesta perspectiva que o foco do desejo não deve ser somente o passado, mas a reelaboração do passado não como mera repetição, mas como autoconhecimento, como componente de subjetivação (GUATTARI, 2006). Claro que o devir é primeiro, seria uma contradição a necessidade de um passado para construí-lo. Não se constrói devires-desejos a partir de outros desejos, mas através das alianças desejantes. Não se produz desejos por descendência ou filiação. Devir-desejo não se repete, nem se reproduz, contudo se alia.

O passado existe, o desejo do professor-admirado e seu complexo docente existem, como também as relações pedagógicas individuais e coletivas; a influência de todos esses elementos nas escolhas do futuro docente são inevitáveis. Contudo, não é preciso daí surgir uma descendência pedagógica. Acredita-se na importância da metáfora vespa-orquídea de Deleuze e Guattari no encaminhamento de um inédito e redundante, devir-pedagógico, *modus operandi* de aliança entre o docente e seu o passado discente, o seu complexo docente e suas relações pedagógicas individuais e coletivas.

Assim como Deleuze (2009), esta pesquisa postula e acredita que nunca há desejos o bastante. Nestes termos, deseja-se aqui embrenhar-se em muitos desejos em devir como o de Quincas Berro D'água, devir-aliança, pois essa era a relação com seus companheiros de vida baldia. O Sr. Joaquim, vida correta, verdadeiro superego, propulsor de filiação por descendência, fora destituído de seus desejos, era um morto em vida, foi considerado morto pela família quando se aliou a sua tropa e decidiu viver todos os seus desejos. O devir-desejo não acaba com a realização, pois é inerente ao seu realizar-se, também não recomeça, mas busca alianças, não se renova, nem se envolve em recomeços, pois processa-se como inédito e primeiro.

Para algumas das entrevistadas, a aposentadoria, como o fim último da relação pedagógica com a escola admirada, é o momento em que o desejo de eternizar-se ou seu mal-estar (SOBREIRA, 2008), apresenta-se com mais

intensidade, através de sentimentos como medo de ser esquecida, falta de reconhecimento dos serviços prestados ou saudades das relações afetivas com os colegas de trabalho e com a escola admirada. Ao contrário do sentimento de indiferença com o fim do Curso Normal, observado nas entrevistadas próximas da aposentaria, essas mesmas professoras demonstraram muita emoção ao falarem sobre o fim da relação com a escola admirada.

> Eu... Por exemplo, eu me aposentei numa matrícula esse ano e aí eu me questiono, agora eu vou me aposentar na outra e eu fico pensando nisso, se eu vou me perder na lembrança dos que vão ficar, como eu vejo outros que se perderam. Às vezes dá um certo medinho assim: Ai! Será que eu? Por que graças a Deus eu sou bem quista aqui. As pessoas gostam de mim, muito. E, às vezes eu penso nisso: - Ai! E se eu for embora, e se eu me aposentar e todo mundo me esquecer dali, não é? Tanto tempo, uma vida aqui dentro, não é? Porque também vai se renovando, aí quem chega, se eu não tiver aqui, não vai me conhecer mais. É... tem muitos que chegaram agora, que passaram a me conhecer agora. (Clara Borges, IEGRS)
>
> Tem emoção, exemplo, é o que falo: ser professora pra mim foi muito bom. E eu acho que eu não quero me aposentar, por que eu não quero ficar na inércia, você entendeu? Tenho cinquenta e nove anos, vou fazer sessenta, mas eu tenho medo de ficar na inércia. Eu acho que vir para o Instituto pra mim é um bálsamo. (Maria, IEGRS)
>
> Quando eu começo a ver as fotos das turmas antigas, dos professores antigos também, dá uma emoção muito grande, saber que a gente pode contribuir com alguma coisa para a memória do Instituto não acabar. Eu vou me aposentar agora, esse ano, no meio do ano eu me aposento, eu já completei vinte e cinco anos de Estado nessa matrícula, mas eu vou ficar como voluntária no Centro Histórico. (Maísa, IEGRS)
>
> A aposentadoria está chegando, batendo na porta e com muita tristeza, daqui a pouco eu vou embora. E esse 'daqui a pouco' vai demorar muito, por que eu preciso modificar muito a situação que a classe se encontra, está? Eu fiz reivindicação, já escrevi para o governador, recebi meu notebook, mas eu mandei um comunicado dizendo que eu gostaria de receber esse notebook como se fosse uma premiação, um reconhecimento pelos trabalhos prestados à educação e isso não foi dito até hoje. Eu espero ouvir algum dia. (Sílvia Lourdes, IEGRS)
>
> Eu já to com a aposentadoria pronta, já saiu o ato, só falta publicar, enquanto não se publica, não sai no Diário Oficial (…). Bate uma tristeza, uma saudade, não é? (Margot, CEHL)
>
> Eu já tenho trinta e dois anos de trabalho no Estado, já posso me aposentar, mas como eu tenho uma licença-prêmio sumida, por isso ainda não pude dar entrada, mas mesmo assim tenho dúvidas, é definitivo, medo de ir embora. (Linda Silva, CEHL)

Fica claro que a supressão do afeto positivo pela instituição não existe, mesmo em situação de aposentadoria, final decisivo da relação física com a escola admirada. Algumas professoras relataram que, mesmo tendo direito à aposentadoria, não a querem, e ainda, quando aposentadas, irão continuar como voluntárias. Essa vontade de continuar indica que o mal-estar causado pela

aposentadoria no desejo de eternizar-se, não causa crise no sentimento positivo que estas professoras sentem em relação à instituição. Diferentemente, do sentimento de indiferença de alguma das entrevistadas, em fase da aposentadoria, em relação ao fim do Curso Normal, comparados aos docentes em início de carreira na vida profissional, cuja indignação com o fim do curso é bem mais enfática.

Neste sentido, o amor em relação à escola admirada não é intrínseco aos seus sentimentos e suas opiniões em relação ao Curso Normal. Para a escola admirada, quando da possibilidade de aposentadoria, seus sentimentos são de saudade, medo de ir embora e tristeza. Para o fim do Curso Normal, indiferença, e até uma certa concordância.

> É o que digo a você eu fico muito dividida, acho que transformação tem que ser gradativa. Que vai acabar... Eu acho que vai acabar, está entendendo? E tem que ser de forma gradativa, com muito pesar (...). (Maísa, IEGRS).
>
> Ah! Isso aí tava demorando muito a chegar, não é? Mas eu acho que realmente o Curso de Formação de Professores... É um ganho pra educação porque você vai ter pessoas mais preparadas (...). (Lúcia Mara, CEHL).
>
> Sim. Olha! Infelizmente é uma pena porque é... seria, pelo menos, uma base de preparação para os alunos que realmente gostam da profissão. (Deusdete, CEHL).
>
> Concordo. E um dos motivos para que eu me aposente, não é? É que eu não sinto mais, não é? Que haja necessidade de uma formação a nível médio, não é? Para uma profissão que é muito exigente que tem o perfil, não é? De um profissional reflexivo. E a garotada, não é? Novos, que estão saindo daqui ainda adolescentes não conseguem alcançar, ter pré-requisito. Acho que o curso, passou a quatro anos, não é? Com a idéia de que a gente fortalecia os conhecimentos básicos, a formação do Ensino Médio básico, não é? (Linda Silva, CEHL)

Sendo o complexo docente destas professoras permeado por sua escola de formação tão incisivamente, acredita-se que a vontade de continuarem presentes de alguma forma nesta escola, como voluntária ou no imaginário de quem fica ou sai dessa escola (desejo de eternizar-se), sugere que o complexo docente dessas professoras não cessa, mas processam-se mesmo quando aposentadas, como se o estado de “ser docente” perdurasse por algum tempo ainda depois da aposentadoria. Esse amor à instituição já havia sido detectado em Sobreira, ao afirmar, em sua pesquisa, que esse sentimento de retorno do ex-estudante como docente:

> É uma evidência adicional e interessante do “ficar para sempre” como algo que faz parte dos resultados da formação ou de características dessas pessoas. Mais do

> que “professor eterno”, esses casos revelam a existência de uma “instituição eterna”, quase uma reificação do”'amor à educação e à escola” – o desejo de permanência em seu grau mais elevado grau. (…) Essas cargas afetivas, interpretadas como versões adicionais de um “ficar para sempre” – versões essas que estão presentes nos currículos de formação e no trabalho docente -, revelam a necessidade de se introduzirem as diversas formas de “fim”, reais, simbólicas, nos processos de educação do educador. (SOBREIRA, 2008, p. 235)

Nesta pesquisa, evidenciou-se outro desejo de permanência, elevado em um grau ainda mais alto do que o do aluno e aluna que volta como docente para sua escola de formação: o professor e a professora que estudou em uma instituição, retorna para este *lócus* para trabalhar e, ainda, ao final de sua carreira, possui dificuldades sentimentais para gozar de sua aposentadoria. Seria um sentimento de despejo voluntário de sua própria residência, indicando a singularidade mimetizada a partir da instituição. Mais um indicativo de que esses fins, inerentes ao magistério, não podem estar omissos ou ocultos nos currículos da formação docente, juntamente com a reelaboração dos desejos profissionais idiossincráticos constituidores do complexo docente. Um currículo emancipador na Formação Docente processa reflexivamente os sentimentos e desejos de seus professores e professoras, alunos e alunas. Seria um currículo anunciativo, agente, constituído a partir dos diferentes personagens conceituais que a educação e a vida de cada sujeito fazem advir, aliando-se em devires singulares e múltiplos, sempre.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o Curso de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação, as expectativas pessoais da pesquisadora eram relacionadas às questões teóricas, pois o objeto da pesquisa já estava delimitado, ou melhor, cartografado. A trajetória acadêmica até então foi influenciada pela Escola de Frankfurt, principalmente no tocante ao conceito de formação, segundo o qual Adorno observa alguma dificuldade de fruição plena por parte dos contextos sociais de sua época. Noutros termos, os indivíduos estão permeados pela semiformação. A partir do mestrado, através do contato teórico com outros autores aconteceu um encantamento por outra corrente filosófica diversa, em relação à Escola de Frankfurt, ou seja, pela filosofia de Deleuze e Guattari.

Certamente, a complexidade de toda a filosofia de Deleuze e Guattari não pode ser dimensionada nos meandros deste trabalho; contudo, um de seus conceitos foi fundamental para o encantamento incipiente: o conceito de devir. Principalmente, no que tange a, nem sempre óbvia, imprevisibilidade dos resultados. Essa impossibilidade de percepção apriorística dos resultados que permeia o conceito de devir, aproxima-se também de outras duas perspectivas conceituais: primeiro, da categoria adorniana – formação – cujas possibilidades estéticas, éticas ou plásticas a humanidade possivelmente ainda não tenha fruído plenamente, não havendo aspectos possíveis de serem delimitados previamente do que seria um indivíduo Formado, ou seja, é um aspecto inerente a esse construto teórico a impossibilidade de se projetá-lo ou prescrevê-lo *a priori*; segundo, outra aproximação conceitual seria a teoria freudiana das três profissões do impossível, a saber: governar, psicanalisar e educar, que, segundo o autor, são tarefas cujos resultados são impossíveis de se antever no início da jornada de trabalho.

Esses construtos teóricos possuem um viés em comum: a impossibilidade apriorística de resultados a serem previstos ou projetados. Aliás, condição muito diversa do que se experiencia nos cotidianos educacionais, em que os projetos pedagógicos, não somente querem dar conta das práticas e intervenções a serem realizadas pelo corpo docente, contudo, querer prever os resultados a serem atingidos pelos estudantes a partir destas ações.

Portanto, essa pesquisa não trata de resultados puros e simples, mas

de processos. Deseja-se muito e mais aqui, nestas considerações finais, relatar sobre o processo-pesquisa. Neste sentido, não cabe falar de conclusões ou aspectos conclusivos, mas de devir-processo, pois nele não cabe solução final. Por este motivo, prefere-se, neste processo-pesquisa, ponderar mais sobre intuições do que sobre certezas. Esse devir-processo permitiu também outro devir: o devir-eu, cujo tornar-se desterritorializou verdades, conceitos e crenças constituídas ao longo da experiência de vida, não de forma a simplesmente desconsiderá-las, mas de enviesá-las como construto de alianças. O devir-eu ativo como analogia da metáfora vespa-orquídea, através do acontecimento em aliança entre mim, vespa, e as minhas experiências, orquídeas.

Obviamente que outros construtos teóricos dos autores em tela foram influenciando este estudo no decorrer de seu processo, muitas vezes sendo compreendidos de forma paulatina como, por exemplo, na primeira analogia reducionista entre personagem conceitual e o docente em si, que logo em seguida foi superada. Ao longo do processo de pesquisa, o desejo de professores e professoras foi observado como agente de anunciação pedagógica, numa relação teórica com o que Deleuze e Guattari (2007a) entendem por anunciação filosófica, de pertencimento do personagem conceitual.

* * *

Inicialmente, a tarefa de pesquisa ensejou a busca de uma metodologia que tratasse o objeto de estudo de forma diferenciada. Nesta perspectiva, a ontologia do objeto de Mezan (2002) foi primordial para a apreensão da formação docente como ente psíquico a ser escavado pelos olhares da pesquisa, nos vários relatos emocionantes em sua esmagadora maioria, enunciadores do retorno quase sempre auspicioso desse docente a sua escola de formação.

O processo de pesquisa observou a preocupação com o discurso, com a fala mais natural possível desses professores e professoras a respeito de suas emoções pretéritas e atuais, percebendo em seus sentimentos as influências em relação aos desejos e escolhas pedagógicas. Em cada relato foi sendo dimensionada a necessidade de uma formação em aliança com todos os aspectos de relevância social e cultural, sobre um currículo diferenciado para a formação docente, não como solução, mas como possibilidades e potencialidades ativas.

Através da crítica, ao que se conhece como currículo atualmente que procure a inclusão re-elaborativa dos sentimentos e desejos docentes no elenco de conteúdos em todos os processos de formação pelos quais este profissional passará ao longo de sua trajetória.

Reitera-se que, em algumas entrevistas, os desesquecimentos não são óbvios e consegui-los foi mais um mérito da disponibilidade do entrevistado e entrevistada em falar, do que das habilidades da entrevistadora simplesmente. A maioria dos docentes estavam suscetíveis para falar dos seus sentimentos e desejos pretéritos que os havia forjado enquanto profissionais do magistério: alguns falaram pouco e outros queriam falar apenas do desejo realizado em si, não de suas consequências, como por exemplo, a possibilidade de reprodução das práticas pedagógicas do professor admirado.

A pesquisa de Sobreira (2008) inspirou contundentemente este trabalho, porque seus construtos em relação ao desejo de perenização inerente à profissão do magistério, conjuntamente com outros conceitos como, por exemplo: professor eterno, professor admirado, professor real, etc, perfazem dialogicidades com os outros autores que inspiraram este trabalho. Não obstante, o desejo de trabalhar na escola de formação percebido como “uma evidência adicional do 'ficar para sempre' (…) quase uma reificação do 'amor à educação e à escola' – o desejo de permanência em seu grau mais elevado grau” (SOBREIRA, 2008, p. 235), reiterando que tal desejo também é autobiográfico, foi o que fomentou a pesquisa para a percepção de várias singularidades permeadas por este desejo. Não há, evidentemente, uma correspondência entre esse desejo e uma determinada singularidade; entretanto, desvelaram-se alguns aspectos singulares que contornam esses sujeitos desejantes, que podem ser especulados, mas nunca pré-definidos da forma que foi sugerida na primeira abordagem do trabalho.

A tessitura de algumas intuições a respeito da questão de estudo foram, então, elaboradas a partir da pesquisa teórica e bibliográfica juntamente com a experiência da trajetória profissional, aliada à pesquisa de campo. Essas intuições giram em torno do debate sobre a constituição de um supereu educacional, a partir do supereu cultural e também de algumas características peculiares do magistério como profissão:

A) Comparando a profissão docente com outras carreiras acadêmicas, torna-se interessante localizá-la como atividade peculiar, pois, em primeiro lugar,

suas férias são diferenciadas, sendo a única profissão com direito a quarenta e cinco dias de férias no ano, dividido em dois períodos pré-determinados, de modo geral, em janeiro e julho. Em segundo lugar, gozam do direito a uma aposentadoria diferenciada. Esses direitos são indicadores de que essa atenção especial da legislação, a esses trabalhadores, se deve ao fato desses profissionais serem acometidos por problemas de saúde com muito mais frequência;

B) Em qualquer escola todo o corpo docente é obrigado a gozar férias ao mesmo tempo. Em consequência disso, todo o corpo docente parece que descansa junto e também se esquece que se cansa junto ao longo do período letivo. Descansos e cansaços coletivos caracterizariam uma peculiaridade da profissão. Para este trabalho, estresses coletivos, que poucas vezes são levados em consideração, consequentemente como afetando as relações pedagógicas;

C) Quem escolhe a profissão docente, sendo regente de turma, quando for para o mercado de trabalho pode mudar o local, mas continuará na mesma ambientação de sua formação; em suma, esse docente nunca vivenciará outro espaço de trabalho intelectual além da sala de aula;

D) É uma profissão marcada por sucessivos encerramentos em suas relações pedagógicas, sucessivas “mortes” de seus períodos letivos, sendo este assunto trabalhado insuficientemente nos currículos da formação.

Não obstante, o supereu educacional nas últimas décadas tem sido redimensionado, ou melhor, amalgamado por uma influência muito mais incisiva dos avanços tecnológicos e comunicacionais do que pela própria escola e pelo Curso Normal, conforme ao longo de sua trajetória histórica, principalmente nos anos dourados (entre 1950 e 1960), cujo contexto teve uma determinação muito grande na constituição do supereu educacional de algumas gerações de professores e professoras. Condição que faz o professor formador perder um *status* que se recusa a deslegitimar-se. A retroalimentação que existia entre o Curso Normal e supereu educacional, não é mais determinante na constituição deste último, sendo o Curso Normal substituído por outros entes constituintes do supereu cultural.

A Escola Normal não atua como instância de formação, mas comporta-

se como território de semiformação, sendo que a superação desta situação pode acontecer a partir da desterritorialização de suas descendências. Do acontecimento do devir, entre diversas alianças. Aliança entre a semiformação e ação idiossincrática do sujeito, vivenciadas pela formação docente enquanto amálgama de aliança na construção de cartografias próprias e singulares que transforma a consciência da semiformação em atividade fundamental, própria da formação. Nestes termos, acredita-se na formação como devir-ação na anunciação pedagógica, numa perspectiva de aliança provocativa de uma educação emancipadora.

O devir-ação acontece enquanto marca idiossincrática do filósofo. O devir-ação docente acontece a partir de sua atividade cartográfica, de pensar as singularidades profissionais, não a partir da coerção das influências exteriores, mas da reelaboração idiossincrática das experiências exteriores. Devir-docente é tão filosófico quanto o filósofo o é no pertencimento mútuo dos seus personagens conceituais. Tanto quanto o desejo docente está para a formação, também está o personagem conceitual para a filosofia: enquanto devires-sujeito.

Esse devir-ação docente é o paradoxo da “transferência educacional” (MOREIRA, 1990) em relação à prática dos órgãos gestores das Secretarias de Educação, expurgando professores e professoras de maiores participações nas decisões que afligem seus destinos profissionais. Duas razões são centrais para a inoperância das ações de decisão que apartam o corpo docente da efetiva participação: em primeiro lugar, não dá para separar a questão curricular da singularidade de professores e professoras, no que se refere ao como estes profissionais buscam “o que” e “como vão” trabalhar com seus alunos e alunas; e, em segundo lugar, parte-se do pressuposto que uma das características mais basilares da profissão do magistério seja a reflexão, o pensar por si, reflexão idiossincrática, com vistas ao coletivo docente e discente.

Nesta perspectiva, constata-se como prejudicial à condução da formação docente para o nível superior, a forma como os professores formadores do Curso Normal tem sido dirimidos das decisões referentes ao fim dessa modalidade de formação: um dos fatores preponderantes para a instalação de um mal-estar no desejo de perenização destes professores e professoras, em especial das Disciplinas Pedagógicas, que retornaram para trabalhar nas escolas em que estudaram, principalmente, naqueles profissionais que iniciaram nesta carreira,

específica deste curso, após o decreto da LDBEN 9.394/96.

* * *

A partir do capítulo 3 deste trabalho, tratou-se das questões fomentadas pelo processo-ação de pesquisa de campo, em que foi possível a observação da ação do desejo realizado em muitos casos, suas consequências, em outros casos, suas descendências, em outros, suas alianças, mas sempre, desejo, prenhe de realização. Neste sentido, foram escavadas nas lembranças de entrevistados e entrevistadas, recordações de seus tempos de estudante, sua relação com cada professor admirado que tenha forjado sua trajetória.

Cada relação com o professor admirado é única, uma vez que as marcas que elas carregam são parte de uma história vivida e também constituem-se enquanto escolhas. A reelaboração dessas marcas podem ser ferramentas da formação. Os devires-docentes dessas relações são singulares, na medida em que o professor admirado pode ser elaborado como o agrimensor de desterritorializações buscando que sua história pedagógica não seja reproduzida como simulacro, mas que seja gérmen e aliança para outras histórias inéditas, para a expressão de novas singularidades, singularidades originais e inéditas. Para isso, é preciso que novas possibilidades sejam trabalhadas em currículos emancipadores para a formação docente.

É fato que essa admiração ao docente existe e sempre existirá. Acredita-se que é tarefa da formação de professores conhecer as singularidades que convivem em seus espaços e, também, conhecer o seu papel na influência dessas mesmas singularidades. Evidentemente, é sua função obrigatória trabalhar contra a omissão dos desejos e sentimentos de professores e professoras no currículo da formação docente inicial e continuada, em que somente os conteúdos objetivos têm validade, em que os sentimentos que formam o sujeito como professor ou professora, que o fizeram escolher essa determinada profissão, não tem relevância para a construção de sua prática.

A situação de colocar-se como exemplo para os alunos e alunas demonstra ser, nas situações relatadas na entrevistas, um indício do desejo de eternizar-se (SOBREIRA, 2008), como característica imanente do magistério. Observou-se que esse desejo não é óbvio para a maioria dos professores e

professoras entrevistadas, pois não dimensionam que o ato pedagógico de colocar-se como exemplo para os seus alunos e alunas é, em grande parte, o desejo de ser perene no inconsciente no imaginário de seus educandos, na escola em que trabalham e, no caso desta pesquisa, também na escola em que estudaram.

Somente uma ocorrência foi unânime em todos os relatos nas entrevistas: a presença de, pelo menos, um professor admirado na vida desses professores e professoras, desde a época em que eram alunos e alunas dessas escolas. Ao afirmar ter um ou mais professores que marcaram suas vidas e que estes, em maior ou menor medida, influenciam suas escolhas e decisões pedagógicas, enfim, que marcam suas trajetórias profissionais ainda hoje, estes docentes constituem o que Sobreira (2008) conceitua como professor eterno. A presente pesquisa avançou um pouco mais nessa conceituação e observou que, a certa altura da jornada formativa, o professor eterno se transforma em complexo docente.

Constatou-se que o professor eterno continua ensinando, ainda que em sua ausência. Na verdade o professor eterno é uma forma menos específica, não menos importante, de complexo docente. O conceito de professor eterno abrange a todos os alunos e alunas, sem distinção de futura profissão, pois todos possuem recordações boas ou ruins de um ou mais professores ou professoras. No entanto, para este trabalho, o complexo docente caracteriza-se como uma herança exclusiva do futuro docente que a carregará em toda sua vida profissional. A transição de professor eterno para complexo docente ocorreria não a partir da escolha profissional, mas através do aprendizado em tornar-se professor ou professora ao longo de sua educação, pela presença dos desejos e sentimentos em relação a tudo que se relaciona ao ambiente institucional, enfim, o prédio, o recreio, o professor admirado, etc.

Com a finalidade de entender um pouco melhor essas singularidades constituídas a partir desse retorno à escola de formação e, também, do “reencontro” destes docentes com o professor admirado através das suas falas, esta pesquisa reconheceu três grupos de expressão nas entrevistas realizadas que foram caracterizados segundo aspectos diferenciados na expressão ou impressão de singularidades. Entretanto, vale ressaltar que essa definição surgiu apenas para a análise de algumas posturas e escolhas, de suas relações sentimentais dos entrevistados e entrevistadas com seus ex-docentes e com a escola de formação.

Para facilitar a descrição desses grupos e buscando compreender determinadas posturas de alguns desses professores e professoras, foram identificados três pontos de correspondência preponderantes, mas nunca exclusivos: 1. Singularização coisificada; 2. Singularidade mimetizada; 3. Devir-singularização.

O contexto desta pesquisa, o Curso Normal, tem sido singularizado a partir da possibilidade de um intenso fim desde 1996, quando da promulgação da LDBEN 9.394/96, um clima de extinção que faz deste *lócus* um ambiente peculiar, no que se refere à transferência da formação docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exclusivamente, para a formação de nível superior. As várias "mortes" pelas quais este contexto vem passando, possibilitou a observação de algumas posturas contraditórias vivenciadas pelos entrevistados e entrevistadas, pois a maioria relatou concordar com a formação superior, desde que o Curso Normal não acabe.

As sobrevidas que esta modalidade de formação tem sofrido desde 1996, inspiraram uma analogia entre esta distanásia (SOBREIRA, 2008) do Curso Normal com a obra literária de Jorge Amado: "A morte e morte de Quincas Berro D'água". Assim como o próprio Quincas decidiu sobre a sua morte, o Curso Normal paulatinamente deveria decidir e desejar seu fim, tornando-se ele mesmo agente de anunciação de seu anacronismo. Sobretudo, se Gabriel Garcia Marquez coloca em dúvida se Santiago Nazar iria mesmo morrer, Jorge Amado convence que o morto não tinha morrido a sua morte como deveria e, nestes termos, faz de Quincas Berro D'àgua vetor de seu próprio falecimento, aos que o amavam ou não. Acredita-se na urgência em devolver ao Curso Normal, aos seus artífices, a constituição de sua morte, não deixá-los sem a opção de findar dignamente.

Não obstante, a decisão deverá discorrer sobre como os professores-formadores trabalharão dentro de si mesmos essa morte. Essa "morte" inevitavelmente afeta o desejo de eternizar-se em alguns profissionais deste grupo docente, constituindo-se como motins geradores de mal-estar. Alguns docentes demonstraram a singularização elaborativa desse fim, seja por já estar trabalhando com a formação de nível superior, em outra instituição, ou por estar se aposentando. A partir desta perspectiva acreditam que o Curso Normal não dá conta de uma formação de qualidade para o magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, a maioria dos entrevistados e entrevistadas afirmaram

acreditar na necessidade do Curso Normal como instância formativa, seja por medo corporativista do fim da carreira ou por acreditarem realmente na eficiência deste espaço de formação. Para a maioria dos que defendem a continuidade do Curso Normal, esta escola é a segunda casa. Para esses docentes que realizaram o desejo de trabalhar na escola em que estudaram, esse retorno se aplica como um "voltar para casa" que provoca uma impressão para a pesquisa: "voltar para casa" está intrínseco à característica peculiar de que a profissão do magistério é a única em que o indivíduo, ao terminar o curso, escolhendo trabalhar na docência, não mudará de ambiente. Nos relatos, a afirmação de que esta escola em que estudaram e atualmente trabalham é a segunda casa, foi o mais forte ponto de congruência entre os entrevistados e entrevistadas em ambas as escolas, de tal forma que marcou o título deste trabalho.

Entretanto, algumas expressões presentes nos relatos desses professores e dessas professoras que não ficaram óbvios para o trabalho no início da pesquisa de campo, estão ausentes do debate aqui apresentado, apesar de seus aspectos relevantes. As questões ausentes são as expressões de relação pedagógicas entre entrevistados/entrevistadas e professor admirado, marcadas muito mais por suas complexas pulsões no campo da sexualidade, do que pelo seu aspecto afetivo puro e simples. Alguns relatos tangenciam afetos exagerados, claramente remetidos ao campo sexual, de sentimentos masoquistas e sádicos que não poderiam ser analisados nesta pesquisa, por dois motivos básicos: primeiro, um motivo ético, pois não foi essa a proposta apresentada para estes docentes quando foram convidados a participarem da pesquisa; segundo, a questão da afetividade sexual que poderia estar presente no complexo docente trata de um assunto por demais delicado e deveras relevante para ser tratado de maneira corrida. Certamente, fomentaria assuntos para outra dissertação, quiçá, tese.

Finalizando, se para Sobreira o retorno desses docentes às escolas de formação resulta em "evidência adicional e interessante do 'ficar para sempre' como algo que faz parte dos resultados da formação (...) o desejo de permanência em seu grau mais elevado grau" (SOBREIRA, 2008, p. 235), na presente pesquisa essa evidência alcança uma amplitude ainda maior e muito mais significativa para o desejo de perenização do magistério: alguns docentes, depois de terem estudado nesta escola, trabalhado nesta escola durante vários anos, ainda apresentam dificuldades em aceitar a aposentadoria e pretendem continuar na escola em

voluntariado.

No meio da confusão
ouviu-se Quincas dizer:
'-Me enterro como entender
na hora que resolver.

Podem guardar o meu caixão
pra melhor ocasião.
Não vou deixar me prender
em cova rasa no chão.'
E impossível saber
o resto de sua oração.

Jorge Amado

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor **Educação e Emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. Teoria da semi-cultura**.** In: _____. **Dialéctica do conhecimento e outros textos.** Lisboa, dez. 2001a. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/>. Acesso em: 03 jun. 2009.

_____. A personalidade autoritária (introdução) **.** In: _____. **Dialéctica do conhecimento e outros textos.** Lisboa, dez. 2001b. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/>. Acesso em: 03 jun. 2009.

_____. Liderança democrática e manipulação de massas**.** In: _____. **Dialéctica do conhecimento e outros textos.** Lisboa, dez. 2001c. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/>. Acesso em: 03 jun. 2009.

_____. Resumo sobre indústria cultural**. .** In: _____. **Dialéctica do conhecimento e outros textos.** Lisboa, dez. 2001d. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/>. Acesso em: 03 jun. 2009.

_____.; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural:** o esclarecimento como mistificação das massas. **.** In: _____. **Dialéctica do conhecimento e outros textos.** Lisboa, dez. 2001e. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/>. Acesso em: 03 jun. 2009.

ALCANTARA, Barbara Andreza Moreira de. **Corpo Docente – Corpo Doente**: por que adoece o corpo? 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, 2009.

AMADO, Jorge. **A morte e a morte de Quincas Berro D'água.** 57 ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CES 109 de 13 de março de 2002. Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de formação de professores. Relator Silke Weber. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 ago. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php.> Acesso em: 27 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CEB nº 01 de 29 de Janeiro de 1999. Consulta sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Relatora Edla de Araújo Lira Soares. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 27 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, 20 de Dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 27 ago. 2009.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** São Paulo: Global, 2000.

CHAVES, Iduina Mont'alverne. **Vestida de azul e branco como manda a tradição**: cultura e ritualização na escola. Rio de Janeiro: Intertexto, 2001.

CORAZZA, Sandra. **O docente da diferença.** Periferia, [Duque de Caxias], v. 1, n.1, p. 91-110, 2009. Disponível em: <http://www.febf.uerj.br/periferia/V1N1/sumario.html>. Acesso em 07 jul. 2010.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____Platão e o Simulacro. In: _____. **Lógica do sentido.** 4ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 259-271. (Estudos)

_____. Cinco proposições sobre a psicanálise. In: **DOSSIÊ Gilles Deleuze e Félix Guattari.** Editado e publicado por M. Rocha. Disponível em: <http://www.dossie_deleuze.blogger.com.br >. Acesso em: 19 abr. 2009a.

_____. Causas e razões das ilhas desertas**.** In: **DOSSIÊ Gilles Deleuze e Félix Guattari.** Editado e publicado por M. Rocha. Disponível em: <http://www.dossie_deleuze.blogger.com.br>. Acesso em: 19 abr. 2009b.

_____. A Ilha Deserta e outros textos. In: **DOSSIÊ Gilles Deleuze e Félix Guattari.** Editado e publicado por M. Rocha. Disponível em: <http://www.dossie_deleuze.blogger.com.br >. Acesso em: 19 de abr. 2009c.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia, volume 1. Coordenação de tradução: Ana Lúcia de Oliveira. 17 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007a.

_____. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia, volume 4. Coordenação de tradução: Ana Lúcia de Oliveira. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007b.

_____. **O Que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007c. (Coleção TRANS.)

ESOPO. A raposa e as uvas. In: LA FONTAINE, Jean de. **As fábulas de Esopo.** Adaptação de Lúcia Tulchiniski. Rio de Janeiro: Scipione, 2000. (Coleção Reencontro Infantil)

FERNANDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora:** uma leitura psicopedagógica de ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. São Paulo: Artmed, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** 9. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1951.

FREUD, Sigmund. **Além do Princípio do Prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud – Volume XVIII).

_____. **Construções em análise.** Volume XXIII (1937). Tradução de Maria Aparecida Moraes Rego. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud).

_____. **O futuro de uma ilusão.** Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago,1997a.

_____. **O mal-estar na civilização.** Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997b.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **"Vestidas de azul e branco"**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magistério (1920-1950). 1995. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 17 ed. Campinas: Papirus, 2006.

HOPKINS, Jim. O Inconsciente**.** Tradução de Marco Antonio Franciotti. In: GUTTENPLAN, S. **A Companion to the Philosophy of Mind.** Oxford: Blackwell, 1995. p. 598-607. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/hopkins.htm>. Acesso em: 30 mai. 2009.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, n. 12, p. 16-26, jun. 1985.

KAUFMANN, Pierre (Org.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise** – o legado de Freud e Lacan. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. Rio de janeiro: Scipione, 1989. (Pensamento e Ação no Magistério).

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. 8 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **Crônica de uma morte anunciada.** Tradução de Remy Gorga Filho. Rio de Janeiro: Record, 1981.

MENDES, Eliana Rodrigues Pereira. No passo da Gradiva. **Estudos de psicanálise**, [Aracaju], n. 8, set. 2005. Disponível em: <http://www.cbp.org.br/rev2805.htm>. Acesso em: 14 mai. 2010.

MEZAN, Renato. **Interfaces da psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo.** Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 1990. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **As construtoras da nação**: professoras primárias na primeira república. 1998. 175f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

PAÍN, Sara. **A função da ignorância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREIRA, Isabel Brasil. Notas sobre as inflexões da teoria crítica na formação técnica na saúde. **Trabalho, educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.9-27, mar./jul. 2008.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE-RJ nº 265 de 03 de abril de 2001**.** Dispõe sobre a Formação de Professores em Curso de Ensino Médio na Modalidade Normal para a Educação Infantil e para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Relator Pablo Kobler Pinto Lopes Sampaio. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de janeiro, 14 abr. 2001. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d265.pdf>. Acesso em: 27 Ago.2009.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: a vida como exercício de estilo. In: LINS, Daniel (Org). **Nietzsche Deleuze**: arte e resistência. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 11-22.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROTILLI, Fábio Augusto Antea. **Acerca do Conceito de Simulacro na Filosofia de Deleuze.** 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa , 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise.** Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1995.

SAFATLE, Vladimir. **Um supereu para a sociedade de consumo:** sobre a instrumentalização de fantasmas como modo de socialização. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.geocities.com/vladimirsafatle/vladi073.htm?200712> Acesso em: 20 mai. 2008.

SIMONDON, Gilbert. A gênese do indivíduo**.** Tradução de Ivana Medeiros.

Cadernos de Subjetividade: O reencantamento do concreto**,** São Paulo, p. 97-117, 2003.

SOBREIRA, Henrique Garcia. **Psicanálise e Educação:** a demanda e os professores. (Conferência sobre Educação e Psicanálise proferida na Universidade Autônoma de Nuevo Leon). México, UANL, 2009. p. 1-10. 2009. (Mimeografado).

_____. **A formação de professores no Brasil:** de 1996 a 2006. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. Indústria cultural, semiformação e educação do educador**.** In: ZUIN, Antônio A S.; PUCCI, Bruno ; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Org.). **Ensaios Frankfurtianos.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Anotações Éticas e Estéticas sobre a Educação do Educador**.** In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno. (Org.). **Teoria crítica, estética e educação**. São Paulo: Unimep, 2001. (Teoria crítica; 3).

ZIZEK, Slavoj. O superego e o ato (trechos). Traduzido por Silvia Pimenta Velloso Rocha. **The European Graduated School**, Switzerland, aug. 1999. Disponível em: <http://www.egs.edu/faculty/slavoj-zizek/articles/the-superego-and-the-act/>. Acesso em: 20 mai. 2008.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo