

Formação de professores: dois tópicos de uma elaboração alternativa

Henrique Garcia Sobreira

O objetivo do presente texto é rediscutir dois aspectos evidenciados em *O trabalho como princípio educativo na formação do professor* (Sobreira, 1995). Assim, não é resumo, muito menos revisão, mas um retorno crítico à gênese do desejo de ser professora e às representações a respeito da capacitação para o exercício da profissão expressos por grupos de professoras em formação¹. O eixo de minhas preocupações com o tema vincula-se ao fato de, num mundo marcado essencialmente por radicais mudanças na compreensão do que seja o trabalho, ainda insista-se em um modelo fundado na fragmentação entre os *para sempre condenados* a ensinar e os diversos conjuntos de sujeitos que, *temporariamente* sob a sua responsabilidade, aprendem. A ultrapassagem que pretendo marcar é, em parte, balizada pelo conceito uma teoria dialética da formação fundada nas contraditórias experiências do destinatário, conforme exposto por Markert (1991).

Na investigação a respeito da profissão docente, encontro em Adorno (1992) o debate sobre os *tabus* a respeito do professor. O autor arrisca – na interface marxismo/psicanálise – a tornar visíveis alguns aspectos e problemas relacionados ao exercício do magistério. Aponta motivações subjetivas, essencialmente inconscientes produzindo a aversão ao magistério e indica suas *raízes feudais*: o professor é um herdeiro do *escriba* ocupando, desde o início, uma posição inferior, a de *serviçal*. A própria palavra *pedagogo* referia-se, em Roma, a um escravo. A importância dada por Adorno à análise dessas imagens ancestrais – que são reeditadas no professor e na escola de hoje – relaciona-se ao postulado de Freud sobre a comunicação entre inconscientes:

1 Pesquisa realizada no segundo semestre de 1994, com grupos de voluntárias, formados por alunas do Curso de Professoras do município do Rio de Janeiro (ministrado pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e da Capacitação em Serviço dos Centros Integrados de Educação Pública (Cf. Sobreira, 1995).

Dado o poder que têm as representações inconscientes na determinação dos comportamentos, tal comunicação entre inconscientes deve ter capital importância (...) O inconsciente dos educadores pode ser considerado como mais determinante para o desenvolvimento da criança que a ação educacional programada. (Millot, 1987, p. 73)

Desde cedo, ao retirar a criança de sua conjuntura imediata e aconche-gante, a escola impõe-se como choque de alienação. O agente dessa alienação é o professor, a civilização da qual é o portador aciona² nas crianças as imagens de professor acumuladas ao longo da história como *imundície no inconsciente*. Assim, professores, alunos e sociedade terminam gerenciados por *determinações inconscientes*. *É bem aí que se evidencia a impotência do educador: o essencial escapa ao seu controle* (Millot, 1987, p. 78).

Tais indicações devem ser levadas em conta para a superação dos tabus, processo que envolve toda a comunidade escolar, mas de modo especial vinculado à formação de professores. No entanto, o modo pelo qual se consubstancia como esclarecimento é essencial, pois

Os motivos de que estamos falando são, como indiquei anteriormente, quase sempre inconscientes e a simples enumeração de fatos inconscientes é ociosa, como se sabe, enquanto as pessoas nas quais eles se manifestam não os esclareçam a si mesmos por sua própria e espontânea experiência, enquanto os esclarecimentos lhes cheguem do exterior. (Adorno, 1992, p. 69)

A possibilidade da presença nas histórias, sonhos e experiências dos professores em formação dos elementos de sua constituição não-metafísica e a sua utilização como ponto de partida para o *esclarecimento interno*, exige novas formas de diálogo (e sua elaboração) para o auto-estabelecimento do até então destinatário (*objeto*), como sujeito do processo de formação. Os diálogos serão apresentados numa perspectiva próxima à proposta por Freud no processo terapêutico: a análise é como uma reconstrução de conhecimentos infantis cuja lembrança jamais poderá ser recuperada (Millot, 1987). Isso não significa que a validade da reconstrução possa ser questionada. Pouco importa

2 No sentido de disparar uma cadeia de associações simbólicas.

se os fatos narrados, descritos aconteceram ou não. A realidade psíquica na evolução do indivíduo tem o mesmo valor da realidade material. Ao pesquisador – quase como um analista – cabe a dedução das partes ausentes, mediando, deste modo, a articulação entre duas instâncias do real: a *interna* e a *externa*.

A pesquisa centrada no destinatário exige o distanciamento dialético necessário entre os seus diferentes sujeitos. Contudo, para que seja concedida *primazia dialética* ao participante observado, exige-se do observador a retirada do véu que reveste os diálogos entre os outros. O pesquisador-mediador é o agente do conhecimento e não o seu constituinte. No desvelamento ele se estabelece como sujeito, para além da posição formal que já ocupava. Mais do que a compreensão do ato em suas relações com a totalidade, que geralmente leva ao falso paradoxo entre o particular e o universal, perceber, nas falas e práticas das professoras, como elas se vêem, ou não, como sujeitos de sua formação é o primeiro passo rumo a um projeto de formação não-metafísica do professor: a auto-reflexão a partir de suas experiências de trabalho e formação.

Certas vezes percebemos o sujeito humano sufocado no interior do discurso científico. A desvalorização – seja da sua vivência, seja da elaboração concreta das interações com o mundo e consigo mesmo – é mensagem inconsciente muito mais forte do que a promessa de emancipação apresentada na superfície. O recurso à *realidade psíquica* não significa relativismo. A realidade psíquica é base material e histórica do processo de auto-elaboração do sujeito e não se refere a uma *verdade subjetiva*. A realidade psíquica é real no interior do sujeito que a vive. Não é ficção ou mera versão e, embora possa não coincidir com a realidade externa, isso não reduz o seu poder como realidade determinante e determinada. O processo de auto-reflexão é a mediação necessária ao conflito dos campos interno e externo da realidade: apenas dessa maneira pode emergir o sujeito emancipado, senhor de si, transformador das circunstâncias e de si mesmo e não um escravo das contingências. Desrespeitar as elaborações internas sob o título de alienação, contaminação ideológica ou qualquer outra forma redutora da sua importância não pode produzir qualquer transformação na realidade.

No esboço de elaboração (Sobreira, 1995) emergiram diversos conteúdos inconscientes que, sendo aspecto primordial da inclusão das futuras professoras no *mundo dos homens* permitiram o confronto de diferentes *realidades psíquicas* entre si e com a *realidade externa* (notadamente o trabalho). Se al-

gumas superações foram realizadas pelas professoras, uma quantidade maior de temáticas – fonte de *tabus a respeito do magistério* – ficou em aberto.

Isso deve-se ao fato de o processo de construção/elaboração do sujeito dizer respeito aos materiais mais íntimos, inclusive às determinações classificadas por Adorno (1992) como *imundícies do inconsciente*, exigindo o compartilhamento público das *realidades psíquicas*. Porém, ressalto que as falas dos sujeitos participantes da pesquisa são: *patrimônio inalienável, compartilhado com generosidade e confiança*. Assim, para apresentá-las escolho *nomes* fictícios, pois nomeá-las pareceu-me mais indicado que chamá-las de Entrevistada A, B ou 1, 2, etc... O nascimento de Sofia, Rosana, Anete, Carmem, Olívia e suas demais companheiras, por outro lado, marca tanto a inseparabilidade como a distância entre o *falado* e o *escutado*. Nenhuma das participantes deixaria de reconhecer suas falas e, ao mesmo tempo, todas seriam capazes de apontar a minha forma de ouvir.

Do ser professora: princípio, meio e fim

Talvez uma das mais importantes elaborações a ser realizada no processo de formação do professor refira-se aos motivos determinantes da escolha da profissão. Este é o ponto em que o docente pode confrontar a sua atividade profissional com a sua vida privada e a sua carga afetiva, em que emergem as lembranças e amnésias acerca do momento decisivo para o ingresso no magistério (pontos de partida para compreender o processo em que algumas opções pedagógicas se tornam mais racionais do que outras). Em certos casos, a escolha é antiga, outras resistem mais tempo

Rosana: Eu desde sempre. Eu não sei, talvez Freud explique essa identificação que aconteceu lá na minha infância... trabalho na escola onde eu estudei. Tive relações muito intensas com a minha profe..., com as minhas professoras, e tenho, quer dizer, a relação professor pra mim sempre é muito intensa (...) eu gosto de chamar os professores de professores, porque pra mim é uma relação muito forte (...)

Edite: Não houve ninguém que eu conheço que tenha sido mais contrária à idéia de ser professora do que eu, nunca quis, fui parar na Escola Normal não sei como (...) mas depois que eu estava lá (...) eu fui me envolvendo (...) mas se eu comecei eu tinha que dar conta daquilo, eu tinha que fazer bem feito...

Amélia: (...) porque eu terminei a oitava série e tinha que fazer o segundo grau, aí eu pensei assim, o primeiro ônibus que passar aqui eu vou (...) eu chorei quando passei pro Curso Normal, eu e minha irmã, eu passei e ela não passou, eu chorei que não queria ficar lá e tudo (...) era um negócio de estudar só, não era pra ser professora (...) quando eu passei no concurso e cheguei à escola aí eu pensei: o negócio é sério (...) aí eu comecei a gostar, mas eu nunca pensei que mesmo eu gostando de ser professoranda, que eu fosse ser profissionalmente, exercer...

Luiza: Eu não me lembro muito não, eu nunca fui uma criança que brinquei de escola (...) foi quando eu acabei a oitava série (...) até minha mãe estava me lembrando isto ontem, quando ela soube que eu iria fazer o Normal enquanto ensino profissionalizante, minha mãe chorou aos prantos (...) quando ela soube que eu ia fazer, entrou em parafuso, aí eu até brinquei com ela, ah! mas eu estou fazendo mais como por fazer (...)

Luiza faz questão de marcar a diferença. O interessante é que foi a primeira a mencionar dois temas: o papel da mãe na escolha e um processo que, para muitas, será apresentado como lembrança primordial sobre a decisão de ser professora. A partir desse encontro, o *brincar de escolinha* apareceu como afirmação freqüente, embora nenhuma pergunta formal tenha sido formulada neste sentido:

Sofia: (ansiosa) Eu desde criança, eu vou ser professora, eu vou ser professora, eu pensava assim, aí depois de um tempo eu esqueci (...) quando eu estava no primeiro ano científico aí eu falei: não é isso que eu quero, eu vou fazer o concurso para o normal, aí todo mundo achou que era uma loucura (...) eu acho que você tem que ter uma predisposição para ser professor (...) acho que tem que ter uma predisposição porque os caminhos todos levam para lá.

A fatalidade, seja como expressão de uma forte determinação externa, seja como racionalização, repete-se mais adiante:

Yolanda: Eu acho que a pessoa nasce com aquilo e tem que levar a vida em função (...) o meu bolo de dois anos de idade era uma salinha de aula (...) eu não saí da cadeira, olhando para aquele bolo (...) tinha um bonequinho de plástico que meu tio tinha pintado de preto, pretinho, eu adorei aquele boneco! Desde aquela época eu já dizia que a minha profissão era ser professora e a minha vida inteira foi voltada para aquilo, a minha mãe cultivou isso, não que ela me forçasse a ser, aquilo veio natural. Antes de eu entrar para o Normal eu já dava aula (...) Quando eu era muito pequena, aos nove anos, minha mãe vivia pisando nos meus alunos. De vez em quando eu dava uns berros, mãe pisou no João, pisou no Joaquim. Depois mais tarde eu pegava tudo quanto era vizinho para dar aula, dava aula mesmo, arrumava até merenda...

Antes de Yolanda terminar, Rosa intervém. Sua fala começa em tom de condenação, mas, enquanto critica a forma fantasiástica como Yolanda descreve a determinação externa, expõe a própria estupefação

Rosa: (...) me assusta esse caminho dela... eu queria fazer medicina (...) e sempre encaminhei minha ação para ser médica (...) a minha família praticamente inteira é de professores, militar professor, jornalista professor, aí quando a gente pára para ver, todos são professores sem terem sido forçados (...)

Na falta de colegas do bairro, lança-se mão de outros artifícios:

Roberta: (...) muito antes de eu me entender por gente e pensar em fazer medicina eu já dava aula pra alunos invisíveis que só eu via, sentava atrás da máquina de costura da minha mãe e dava aulas para alunos invisíveis (...) eu tentei fazer o curso científico, mas como eu sou filha de mecânico de fundo de quintal (...) eu não poderia senão optar pelo concurso para o magistério (...) e como já vinha desde criança eu acabei esquecendo a tal da medicina (...)

Antônia: Eu quando era criança também tinha assim, mas isso toda criança tem, de dar aula, a gente imita a professora... o quadro negro que eu tinha (...) eu não sabia o que eu queria, eu queria imitar a professora, eu sou daquele tempo em que a gente entrava na Escola Normal e saía já com emprego... eu nem pensei bem, eu sei que eu fui levada, quando eu vi já tava trabalhando (...)

Avançar no processo de elaboração pode marcar a diferença entre *brincar de dar aula* e possuir um *quadro negro*. A seleção negativa, categoria explicativa para Roberta, não se sustenta por muito tempo. Aparece a questão feminina no conjunto de falas de um grupo:

Olivia: Porque aqui em Teresópolis não tem muita opção (...) apesar de que eu tinha vontade de ser professora (...) sempre tive vontade, eu não fiz obrigada. Ninguém me obrigou a fazer, eu poderia ter feito formação geral, eu fiz porque eu gostava (...) desde pequena, eu acho que menina tem essa coisa de querer dar aulinha..

Em suma, *relação intensa e modelar com a professora; mãe que chora quando a filha ingressa no Normal; mãe que faz um bolo-sala-de-aula, mas, depois, pisa nos alunos; alunos invisíveis atrás da máquina de costura da mãe; a brincadeira “natural” de criança de dar aula; a pré-determinação do ser professora e o fazer o Normal porque gostava*, etc. A presença da mãe pode ser entendida como ponto de partida para estabelecer a diferenciação do corte simbólico dos cordões umbilicais filha-mãe, filha-professora, criança-mulher, mulher-alunos, professora-crianças. Seguramente, esse é um conteúdo impossível de ser descrito em manual ou mesmo discutido teoricamente e, se o *trabalho* demarca o campo ao impor o contato entre uma mulher adulta e um conjunto de crianças, é insuficiente como mediação condutora do processo em que os indivíduos constroem sua autonomia. Algumas falas evidenciam a fragilidade simbólica dos *ritos de passagem* na formação do professor.

Roberta: Eu tinha uma identificação (...) e aí o primeiro ano que eu trabalhei foi um desastre até certa época do ano (...) uma vez chegou um menino com um peixinho barrigudinho, olha aquilo foi um “auê”, eu não consegui segurar a turma... conclusão, aquilo, o peixe, o treco virou, quebrou, o peixe foi parar não sei onde, e eu danada da vida, mas não era porque eu tinha perdido o controle (...) mas porque eu também queria ver o peixe, porque eu não sabia como era, eu nunca tinha visto um barrigudinho, que ódio, eu hoje quando me lembro, Meu Deus do céu, aquilo me chateou demais...

O lamento de Antônia não relaciona a *maternagem* como um disparador de idéias erradas do começo da profissão:

Antônia: Coitada de mim, cheguei cheia de idéias erradas (...) mas ainda assim saí cheia de amor por aquelas crianças (...) tinha impressão que eu era mãe de todas elas (...) mas aí a diretora resolveu fazer remanejamento e tirou alunos da sala e eu fiquei (...) foi horrível, ela tirou meus filhos de mim (...)

O professor e sua formação

As professoras mostraram-se profundamente convencidas de sua baixa qualificação e da necessidade de uma *longa marcha* a ser percorrida na batalha pela competência profissional. O desejo, solicitação ou concordância com as mais variadas formas de suprir essa carência apresentaram-se como principal item na lista de critérios de diferenciação entre o bom docente e o professor acomodado.

Rosana: Eu acho que deveria durar a vida toda. Deveria ser assim, a cada dois ou três anos, as universidades, os municípios chamariam um grupo de professores para um curso de reciclagem, e daqui a dois ou três anos traz novamente este grupo e vê o que mudou na prática deste grupo, oferece a eles o que está sendo produzido na universidade (...) [Sofia: (...) o professor está se reciclando, mas isso não é garantia que vai ter uma continuação, depois talvez se acomode novamente...]

Roberta: Eu acredito que o professor precisa estudar para que ele tenha sempre uma justificativa do que está fazendo (...) tirar de sala de aula momentos de prazer (...)

Ensinar crianças parece esvaziar o professor, exige o seu periódico *reabastecimento* conteudístico-metodológico. Por outro lado, deslocar o processo de qualificação para um *lugar de prazer* apenas adia a frustração com a carga profissional. Cedo ou tarde, os sujeitos-alunos encontram-se perante a decisão, nem sempre difícil, entre acompanhar ou não a professora no seu processo de substituição do desejo. Aparentemente, a maioria decide por outros

caminhos de satisfação, o que se torna incompreensível, por dever de ofício, para o sujeito-professor.

O professor interpreta, por trás do discurso oficial, um conjunto de ditos do “*inconsciente das organizações*”. Rosana pergunta-se a respeito da existência de uma *mensagem subliminar* na organização dos cursos: as reciclagens não seriam para valer. Percorre, na prática, o caminho do desânimo. No exercício da profissão o desgaste e esvaziamento do sujeito é *cruel*:

Rosana: (...) eu acho que não é que saíamos da profissão desiludidas com a profissão (...) o professor sai não magoado nem com a educação nem com seus alunos (...). Mas saímos profundamente magoadas com o seu patrão.

Sofia: Veja esse curso... Mas, o município se interessou em algum momento em saber dessas pessoas que participam desse curso o que que elas estão fazendo, se realmente este curso está valendo de alguma coisa, se realmente a prática desse professor mudou?

Antônia: Eu acho que..., talvez não seja falta de interesse da Secretaria... mas, não tem como falar de outra coisa se não tocar na questão salarial (...) é muito difícil vir para cá com esse salário que a gente ganha (...)

Yolanda: Até que ponto é do interesse deles esse professor se reciclar? Eu até vejo que eles oferecem alguma coisa, mas ao mesmo tempo eles impedem de alguma forma você fazer aquilo (...)

Mensagem subliminar ou não, instala-se o conflito entre ocupar o lugar de professor (fonte de desprazer) e regredir a um estágio já conhecido de satisfação prática: o lugar de aluno. Lapsos de linguagem exponenciam tais percepções

Rosa: A gente fica sempre vivendo um conflito: ou você vai fazer o curso ou você deixa de dar aula (...) você vai reverter esse conhecimento pra sua própria turma, mas (...) se você seguir todos os cursos que a Secretaria promove durante o ano, você só trabalha em sala seis meses (...)

Yolanda: (...) fazer os cursos acaba prejudicando o desempenho em sala de aula (...) porque você acaba não encontrando o tempo para preparar a sua aula ao mesmo

tempo que a gente está querendo se aperfeiçoar (...) então a gente acaba deixando de fazer algumas coisas, e geralmente o que a gente deixa de fazer é com o aluno (...)

A condenação da formação do professor no segundo grau foi quase unânime. A principal crítica concentrou-se no seu fracasso como qualificação para o trabalho docente. O “defeito” para a maioria (oferecer pouco conhecimento) é apontado como qualidade (inconsciente) pelo menos uma vez:

Yolanda: (...) Eu acho que eu tive um bom Normal! Não é por ter me dado subsídios pra dar aula não, porque a primeira vez que eu fui dar aula eu me senti perdida. Mas pelo menos foi um Normal que o tempo inteiro abriu a minha cabeça pro fato de eu estar... que eu haveria de necessitar sempre de formações e aperfeiçoamento, então foi um Normal que estimulava a gente a procurar fora outras coisas (...) se eu chego em sala e um aluno me pergunta uma coisa que eu não sei (...) vou atrás de cursos sobre aquilo (...) tantos que no final (...) vão se tornando muito parecidos com os outros (...)

Aparecida: (...) No Normal eu fiquei três anos só escutando, escutando (...), quando chegava a hora da prova, eu estudava, estudava, (...) Tenho um ótimo histórico, mas quando eu cheguei na sala de aula eu vi que aqueles três anos para mim foram um pouco inúteis.

Ângela: (...) Quando a gente tem uma pergunta mais prática eles falam lá: Você vai ver no estágio! Ninguém vê nada depois no estágio! (...)

Avançando na fala sobre sua formação, investindo no processo de auto-reflexão a partir das suas experiências contraditórias no cotidiano, as críticas começam a atribuir ao curso Normal a origem da separação do professor do mundo vivo (*escolismo*, para Adorno, 1992), como fonte da redução de desejos e limitação do raio de ação de seus projetos de vida-trabalho. O ponto de partida do processo é a redução de chances na competição geral por vagas no ensino superior.

Rosa: Conscientemente não, tem que pensar nisso, nunca pensei por esse ângulo (...) O curso pedagógico de segundo grau ele limita sim o seu acesso ao vestibular (...) O curso normal está fechado nele mesmo. Para quê que você vai pensar em fazer o ves...? Porque eu amo as crianças e quero ser professora

de crianças. Via de regra você não pensa em fazer letras, eu vou me aprofundar, eu vou ser psicomotricista, não (...) o pensamento é este: eu não preciso fazer uma universidade. Então ali naquele curso eu já não vou embasar nada, eu não vou dar a Matemática que eu deveria dar, eu não vou dar Química...

Yolanda: No meu caso foi assim, eu me propus a me formar professora de crianças, eu só queria isso, eu só quero isso, não eu queria, mas agora [risos no grupo] é, eu só queria isso, então eu não fiz força pra ir para a faculdade, apesar de ser o sonho da família, eu ir para a faculdade (...) [Rosa: Mas olha só, parando para pensar, o discurso lá dentro da Escola Normal, não é de te fazer ir para frente...] não é de fazer ir para frente (...) Ele não é crítico, ele não debate nada, ele só dá os conteúdos, ele só fornece, aí eu acho que esse meio termo não agrada a ninguém... [Antônia: ... realmente eu acho que ficar só ali, não te instiga...]; [Rosa: Ele não estimula a competição, competição saudável] [Antônia: aí sai o professor, até aqui no curso mesmo no dia da inscrição, da matrícula, quando algumas colegas viram as disciplinas que teríamos naquele período: mas tem mais de uma (...) mas isso vem do Curso Normal] (...)

O conflito entre as racionalidades dos projetos pedagógicos e os indivíduos emerge na elaboração dos motivos que levaram as professoras a prestarem o vestibular para o CPM. Muito além da questão da qualificação para o trabalho, evidencia-se o recalque de outra formação

Antônia: (...) Eu não pensei nada do meu trabalho não, eu queria era ter um curso superior e era uma chance por causa do horário (...) e, segundo, eu sempre me achei muito bitolada e achava que um curso superior ia me dar uma visão diferente, ia me dar uma visão política que eu acho que eu não tinha (...)

Yolanda: No meu caso foi juntar o útil ao agradável, eu só queria ser professora de criança então pra mim o Normal era o suficiente, bastava (...) Eu queria agradar a família também por estar cursando uma faculdade (...) Eu vou estar realizando um sonho e estar me especializando numa coisa que eu amo, trabalhar...

Yolanda termina falando todo o grupo quando, de repente, na reflexão sobre formação mínima necessária e máxima possível para ser um bom professor associa *culpa, formação e trabalho*:

Yolanda: Você acaba de fazer eu pensar no meu sentimento de culpa... porque pra mim o professor que faz o mínimo não é um bom professor, ser bom professor é aquele que procura fazer tudo para o aluno (...). É por isso que eu vivo fazendo tudo quanto é curso para resolver o problema de todo mundo... se eu não consigo arrumar a minha (vida) deixa eu arrumar a dele. Eu acabo de descobrir porque tenho tanto curso (...)

Essa fala, associada a outras da própria docente e das colegas, remete aos formuladores das políticas de formação de professores a difícil reflexão sobre as formas de produção do magistério tanto como *cursólatras*, como *anoréxicos*. Abandonados numa profissão que os divide entre a total gulodice e a mais absoluta inapetência, os docentes assistem, das janelas da escola, o desfilar da *procissão* de alegorias e andores carregados pelos *cursólatras*³.

- 3 Os neologismos foram criados à semelhança de alcoólatras (dependentes) e de idólatras (adoradores). Os professores *curso-dependentes* (cursoólatras) agem nas escolas a partir de uma necessidade insaciável por oficinas, reciclagens, cursos de atualização ou quaisquer outras atividades nas quais projetam a superação de um “vazio” cuja origem, para citar apenas duas, pode ser tanto a péssima imagem que compartilham de sua formação profissional, como o cotidiano estafante da prática docente. Os profissionais *curso-veneradores* (cursólatras) agem nas Secretarias de Educação, nas Faculdades de Educação, nas Organizações não Governamentais e nas Empresas Educacionais a partir de uma *nova teoria pedagógica*, em geral superação de um referencial teórico anterior, que deve ser divulgada e levada às escolas como possibilidade de solução para os dramas cotidianos evidenciados por “fracassos” no processo de ensino. Tal teoria, por sua complexidade nos fundamentos e pela eficácia como solucionadora dos problemas da escola e da educação, deve ser exposta em oficinas, reciclagens, cursos de atualização ou quaisquer outras atividades. Quando a demanda dos cursólatras desliza para o automatismo dos cursoólatras a sensação de euforia nas escolas é grande. Mas não deve ser esquecido que, ao longo dos anos de profissão, ou devido a “buracos” no processo de educação do educador, tal deslize nem sempre acontece de forma eficaz, sendo que, em alguns casos, ao invés de encontrar a mais ampla gulodice dos curso-dependentes, os curso-veneradores deparam-se com uma espécie de *anorexia pedagógica*, uma inapetência exposta, mais ou menos, da seguinte forma: *Muito inteligente essa moça (esse moço), muito interessante o seu projeto de ensino... Mas isso eu não consigo aplicar na minha escola pública de alunos carentes com trinta crianças na sala, sem isso, sem aquilo e com esse salário, etc..* Porém, não se deve esquecer que tanto os neologismos como as reflexões desta nota fazem parte de um programa de pesquisa, sendo mais um balizamento do que deve ser investigado como processo de auto-reflexão e autofortalecimento dos sujeitos com pretensão de se tornarem professores, do que conceitos definidos com precisão.

Uma das variantes do debate acadêmico teoria-prática na formação do professor trata da oposição treinamento *pré-serviço* e *em serviço*. Entre os argumentos arrolados destaco: a necessidade de formação continuada; o papel da prática na formação e o receio de a ênfase na prática reduzir o conteúdo teórico da formação. A confiança exagerada no planejamento externo determinante do processo – cotidiano e geral – unifica as tendências e esses argumentos. Para alguns, ingressar no CPM por fornecer diploma de nível superior pode parecer influência nefasta do *bacharelismo*; para outros, a utilização desviante de um nobre processo de capacitação; a racionalidade de Estado pode considerar exagerado gastar tanto tempo e estruturas para a formação de professores de criancinhas, etc. As entrevistas sugerem a reelaboração autônoma (pelos destinatários de forma consciente e inconsciente), independente do que debate a academia e planejam os órgãos públicos. Se tal processo constitui ou não sujeitos de sua própria formação é outro caso, mas um exemplo do fracasso de estratégias desprezando os destinatários é o sentimento de profunda injustiça provocado pela capacitação em serviço nos CIEPs.

Aparecida: Na época de bolsista a gente passou o maior aperto, ninguém reconhecia a gente como profissional, era assim: bolsista! nós não éramos professores...

Heloísa: Essa diferença era tão grande que eles chegavam pra gente e perguntavam: mas vem cá vocês são formadas? Nem os pais sabiam, muitas mães me perguntavam isso...

Anete: É revoltante você ser um profissional e, você estudar, você fazer o Curso Normal... não é mole não (...) depois chegar e não ser considerada como um profissional.

A capacitação permanente em serviço é tediosa na fala dos participantes. Por outro lado, a formação *pré-serviço*, sem incluir o trabalho concreto com crianças concretas, repete o tão conhecido refrão: *depois (em algum lugar) vocês vão ver isto*. Esse é outro nó a ser desatado na elaboração de reformas da formação de professores: as propostas que vierem a ser formuladas esbarram numa desagradável memória coletiva, um amálgama de decepções e fraudes,

num sem número de experiências em que o professor, de possível sujeito, foi reduzido a objeto de experiências conduzidas sem qualquer consentimento do destinatário.

A título de arremate

Na qualificação da força de trabalho docente me parece ser antiético transformar alguns alunos em cobaias do processo de formação do professor. Tal opção coleta êxitos nos Colégios de Aplicação, embora poucas vezes o sucesso de seus egressos nos vestibulares tenha sido analisado pelo viés do efeito discriminador derivado da precoce inclusão de uma parcela da juventude na estrutura formal de uma Universidade. Para sair dos quadros de exclusão social ou de ofertas diferenciadas de oportunidades educacionais e interromper a formação conteudística apartada da convivência prática com alunos e com escolas de verdade, a formação do professor precisa partir da articulação de duas questões fundamentais: os modos de colocar em contato, o mais cedo possível, o professorando com os alunos e a formação orientada nas contraditórias experiências nesse contato. Em outras palavras: o processo de formação exige participação do indivíduo como docente e a auto-reflexão sobre os processos individuais que emergem a partir dos conflitos determinados pelas projeções, recalques e deslocamentos exercitados no ato cotidiano de ser professor.

Portanto, *trabalho* ocupa lugar de destaque como prática autoprodutora do gênero, da profissão e do indivíduo professor. Mas deve ser dado maior destaque e, em alguns casos, anterior aos processos culturais, históricos, conscientes e inconscientes, como forma de autoconstrução em oposição ao investimento em educadores *a priori*. O projeto teórico-emancipador não pode resumir a sua agenda à centralidade do trabalho como modo humano de autoprodução, a não ser que estabeleça a determinação direta entre a *alienação do trabalho sob o capitalismo* e o *bolo de aniversário em forma de sala de aula*. O autoestabelecimento do sujeito e do gênero – processo eminentemente emancipador – não vai muito longe projetando a fonte da alienação para fora do sujeito. A alienação só pode ser entendida como possuindo a possibilidade de auto-superação se for compreendida a participação do próprio sujeito no seu estabelecimento. A formação não-metafísica do sujeito e do professor exige a crítica radical aos aspectos exteriores e filogenéticos do processo de desu-

manização ao lado da elaboração das experiências do indivíduo como forma de emancipação dos aspectos interiores e ontogenéticos de seu estabelecimento como dominado.

As conquistas de Freud dentro do campo psíquico e das suas determinações podem ser traduzidas como processo inconsciente de *repetição/superação ontogenética da filogênese*. Diversos autores da Escola de Frankfurt trilham o caminho interdisciplinar “Marxismo e Psicanálise”. Esta é uma fecunda via para o reestabelecimento dialético da relação gênero-sujeito. Se a determinação do primeiro sobre o segundo (mesmo em *última instância*) é permeada pelo pensamento metafísico, na ontogênese existe a possibilidade de superação da identidade determinada pela filogênese. *Repetir* a história do gênero só acontece no sujeito como mecanismo de alienação. Os conceitos adornianos de *formação travada* e *semi-cultura* parecem referir-se exatamente à repetição. A elaboração crítica do seu passado (para o gênero) e do seu cotidiano (para o indivíduo) apresentam-se como exigências concretas do processo de emancipação. Um projeto de mudança do homem e das circunstâncias e, simultaneamente, de educação do educador deve apostar na necessidade da autolaboração, pelos sujeitos e destinatários da formação, pois sem superar os processos inconscientes determinantes do *ser professor*, o investimento na capacitação docente aparentemente produz pequenos impactos na prática cotidiana: desenvolve apenas o *agir como aluno*.

Por outro lado, o sentimento de culpa introjetado no professor na sua relação com as crianças é obstáculo à sua constituição como sujeito. Superá-lo é o primeiro passo para a sua emancipação. Sem isso, a racionalidade do Estado e das Agências de Formação é rapidamente re-significada pelo professor em formação, ao invés do processo caminhar no sentido da emancipação, conduz ou à aprendizagem dos *motivos inconscientes das organizações*, ou à projeção da sua culpa em suas vítimas. Em ambos os casos, emerge o *professor infantilizado* carente do *pai formador*: organizações e pessoas, dotadas *a priori* de poder acadêmico e instrumentos racionais tomam esse lugar. Instala-se, então, o círculo vicioso da heterogestão como fundamento do processo de produção dos sujeitos: *cursólatras* encarregados de satisfazer aos *cursólatras*.

As reflexões aqui expostas sugerem uma formação do professor dependendo cada vez menos de um currículo formal (e, portanto, formalizável). A educação do educador – e, por extensão, do gênero humano – remete à superação, em todos os níveis, da polarização dialética *mestre-aprendiz*. Os pro-

cessos em curso investem, por via consciente ou inconsciente, no engessamento da referida dialética, origem do constante desejo do professor *voltar a ser aluno* e de determinados aspectos da aversão social à escola e ao magistério. O caminho alternativo é um processo de formação em que, cada um de nós, elabore (processo ontogenético) o escravo, o monge, o feiticeiro (homologias filogenéticas da profissão) _ e outras construções, culturais e/ou pessoais que nos conduziram ao magistério. Assim, a educação do educador poderá se posicionar, também, como mediação na relação dialética de *transformação* do homem e das circunstâncias.

Resumo

O texto rediscute a formação do professor a partir da gênese do desejo de exercer sua profissão e das representações expressas por grupos de professoras em formação a respeito da capacitação para esse exercício. Parte da possibilidade da presença, nas histórias, sonhos e experiências desses sujeitos humanos, dos elementos necessários de uma *teoria dialética da formação do professor*. Destaca a figura da mãe (foco das indiferenciações filha-mãe, filha-professora, criança-mulher, mulher-alunos, professora-crianças) como obstáculo à sua constituição como sujeito emancipado. Revela, ainda, o baixo autoconceito sobre sua qualificação e a necessidade de uma *longa marcha* a ser percorrida na batalha pela competência profissional. A elaboração crítica do seu passado e do seu cotidiano apresenta-se como exigência concreta do processo, sugerindo uma formação do professor dependendo cada vez menos de um currículo formal.

Abstract

The text argues about teacher's training based on the origin of the desire to be a teacher and on the representations concerning the qualifications for the practice of the profession uttered by groups of teachers under training. Its starting point is the possibility that the elements necessary to a dialectic theory of teacher's training are present in these subjects' history, dreams and life experiences. It emphasizes the figure of the mother (focus of non-differentiation between daughter-mother, daughter-teacher, child-woman, woman-students, teacher-children) as an obstacle to her constitution as an emancipated subject. It also reveals the low self-conception about her qualification and the need of a long march in the battle for professional competence. The critical elaboration of her past and her daily life is introduced as a concrete demand of the process, suggesting that teachers' education depends less and less on a regular curriculum.

Resumen

El texto remite a la discusión de la formación del profesor a partir de la génesis del deseo de ser profesora y de las representaciones respecto a la capacitación para el ejercicio de la profesión, expresos por grupos de profesoras en formación. Considera, como primero aspecto, la posibilidad de la presencia en historias, ensueños y experiencias de esos sujetos humanos, de elementos necesarios a una teoría dialéctica de la formación del profesor. Se descolla la figura de la madre (foco de las indiferenciaciones hija-madre, hija-profesora, mujer-alumnos, profesora-niños) como obstáculo a su constitución como sujeto emancipado. Además, revela el bajo auto-concepto respecto a su calificación y la necesidad de una larga marcha a recurrirse en la lucha por la competencia profesional. La elaboración crítica de su pasado y de su cotidiano se presentan como exigencias concretas del proceso, sugiriendo una formación de profesor que, cada vez menos, dependa de un currículo formal.

Referências bibliográficas

- Adorno, Theodor W. (1992). "Tabus a respeito do professor". In: Adorno, Theodor W. *Quatro textos clássicos* (org. e trad. Newton Ramos-de-Oliveira). Araraquara/São Carlos, UNESP/UFSCar, pp. 57-72.
- Markert, Werner (1991). Mudanças qualificacionais, formação profissional e politecna na Alemanha. Contribuição para o relacionamento entre educação geral e formação profissional. *Tempo Brasileiro*, 105. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, pp. 87-114.
- Millot, Catherine (1987). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Sobreira, Henrique Garcia (1995). *O trabalho como princípio educativo na formação do professor*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, FE/UFRJ.

Henrique Garcia Sobreira

Doutor pela UFRJ, é professor titular no Mestrado em Educação da UERJ. E-mail: sobreira@terenet.com.br