

FALE COM ELA (S)

SOBREIRA, Henrique Garcia - UERJ/FEBF

GT: Formação de Professores/ n. 08

Agência Financiadora: CNPq/FAPERJ

Em 2002 Pedro Almodovar apresentou mais um de seus inusitados e quase surrealistas filmes: *Fale com ela*. O enredo trata das formas atuais de convivência com o recalcamento da morte. O presente trabalho inspira-se no debate proposto/resolvido pelo cineasta para discutir as modificações na legislação que autoriza o magistério das Séries Iniciais da Educação Fundamental e da Educação Infantil. Se as primeiras interpretações sobre a presença na Lei 9394/1996 dos Cursos Normais Superiores (NS) e dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) eram uma sentença de morte semi-pronunciada da formação em Nível Médio (NM), a homologação do Parecer 03/2003 do CNE parece transferir parte dos sentimentos de agonia e luto experimentados por essa instituição para os recém-nascidos NSs e ISEs.

A questão teórica da aplicabilidade do conceito *morte* à situação foi tratada a partir de SERRES (2001), ARIÈS (2003) e KOVÁCS (2002). As categorias *Eutanásia* (encerramento assistido das funções vitais de pacientes terminais), *Distanásia* (prolongamento da vida por meio de aparelhos) e *Apoptose* (processo de “suicídio deflagrado por sinal codificado no DNA de uma célula e até de um organismo) são utilizadas na interpretação das falas da Diretora do Instituto Superior de Educação (ISERJ), da Coordenadora de Formação de Professores da Secretaria de Educação (CFP-SEE) entre 1998 e 2004 e da Coordenadora da Reforma do Normal do Instituto de Educação Governador Roberto da Silveira (IEGRS).

As falas foram coletadas em uma pesquisa que acompanhava o processo de percepção, por docentes e discentes, do impacto nas suas vidas e trabalho das mudanças dispostas na LDBEN. Desde 1999 o grupo participa de diversas atividades no IEGRS e, a partir de 2003, considerou a necessidade de acompanhar, também, o processo no ISERJ. Na redação do trabalho foram selecionados trechos que se referem diretamente às mais diversas percepções de “fim” de agências de formação.

A morte como categoria analítica

O conceito de auto-reflexão foi desenvolvido a partir do debate de ADORNO (2000) a respeito dos tabus que envolvem a profissão de ensinar. Esses tabus, no caso dos professores, podem ser “filtros”, adquiridos ao longo das experiências escolares, que organizam o aprendizado de teorias pedagógicas e terminam influenciando na opção de estratégias adotadas em seu conturbado cotidiano de vida e trabalho. A auto-reflexão consiste na elaboração dessas experiências primitivas e é proposta como processo de esclarecimento interno dos possíveis pontos de contato ontogenéticos (admitindo-se a utilização dessa categoria ao indivíduo professor) com os filogenéticos (*idem* para a profissão). O percurso da pesquisa aponta como um tabu adicional, no caso do professor brasileiro, a questão da *morte*. No caso dos professores esse tabu é distinto se tratamos dos sujeitos ou das instituições de formação. Se para os primeiros a categoria pode ser abordada a partir da sua presença real, para as instituições há um aspecto (semi)metafórico que carece de maiores estudos.

ARIÈS (2003) é um dos pioneiros nos estudos sobre o comportamento do homem, nas sociedades cristãs ocidentais, diante da morte. Não é fácil lidar com ela, por mais que recalquemos sua presença, não a evitamos. Conquistas da medicina (desde os exames de colesterol e o anti-tabagismo até os ressuscitamentos celebrizados pelo seriado televisivo *Plantão Médico (ER)*, passando pela vida por

meio de aparelhos¹) podem até criar a ilusão de seu adiamento. Nas conferências reunidas em sua obra (no original em 1975) o historiador analisa o processo pelo qual a morte é inicialmente esperada no leito pelo enfermo, depois transformada em cerimônia pública e organizada tranqüilamente pelo próprio moribundo (moralmente obrigado nem a blefar, muito menos se vangloriar) até se chegar à *morte domada*, higienizada, em que as tradicionais separações rituais entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos foi substituída por velórios assépticos em cemitérios extra-urbanos.

Mas, se no fim do século XVII começa-se a perceber sinais de intolerância, é preciso admitir que durante mais de um milênio estava-se perfeitamente acomodado a esta promiscuidade entre os vivos e os mortos.

O espetáculo dos mortos, cujos ossos afloravam à superfície dos cemitérios, como o crânio de Hamlet, não impressionava mais os vivos que a idéia da própria morte. Estavam tão familiarizados com os mortos quanto com sua própria morte. (ARIÈS, 2003: 45)

Ao analisar os túmulos ARIÈS conclui que, no *espelho de sua própria morte, cada homem redescobria o segredo de sua própria individualidade* (2003: 63). Esse reconhecer-se a si próprio em sua morte sofre, a partir de meados do século XIX uma inversão: ela torna-se um vergonhoso objeto de interdição, ao ponto de se estabelecer, como prática social, ocultar do moribundo a gravidade do seu estado. Ela sai de casa mas, *morre-se no hospital* porque *os médicos não conseguiram curar* (2003: 85), passa a ser um fenômeno técnico decorrente da interrupção dos cuidados, declarada por médicos com a precisão de segundos, com o moribundo inconsciente.

A morte foi dividida, parcelada numa série de pequenas etapas dentre as quais, definitivamente, não se sabe qual foi a verdadeira morte, aquela em que se perdeu a consciência ou aquela em que se perdeu a respiração... Todas essas pequenas mortes silenciosas substituíram e apagaram a grande ação dramática da morte, e ninguém mais tem forças ou paciência de esperar durante semanas um momento que perdeu parte do seu sentido (2003: 86)

CASSORIA (*in* KOVÁCS, 2002: i) considera que a *morte começa quando não levamos em conta que a morte não existe*. Escamoteá-la não resolve sua insistência. KOVÁCS adverte que, frente a impossibilidade de *matar a morte*, há grande espaço para que a ilusão da busca da *vida eterna* seja apenas o ocultamento do desejo pela *juventude eterna* e que as defesas contra o medo da morte assumam forma de restrições

Há momentos em que o sujeito fica tão acuado que parece não viver. E esse não-viver, pode ser equivalente a morrer. Então surge uma situação paradoxal, em que a pessoa “está” morta, mas “esqueceu” de morrer; temos a chamada morte em vida. (2002: 3)

Inicialmente, protegemo-nos dela por meio da crença que só ocorre com os outros. Na adolescência, momento de experimentar novos prazeres e sentir o limite do possível, a morte é representada como resultado de inabilidade (p. ex. *overdose*, excesso de velocidade etc.) e que, o verdadeiro herói não vai morrer. Mais tarde, *no pico da vida*, nos espreita como *acidente ou busca*. Mas quando *se chega ao topo da montanha e se admira a paisagem à volta, a descida parece obrigatória* (KOVÁCS, 2002: 7) isso traz novos significados à vida. O tempo não pode ser estancado e temos que decidir, sem chance de fuga, onde deve ser colocada a ênfase que dirige nossas ações: na vida ou na morte.

A morte como limite nos ajuda a crescer, mas a morte vivenciada como limite, também é dor, perda de função, das carnes, do afeto. É também solidão, tristeza, pobreza. Uma das imagens mais

¹ Em *Fale com ela* o personagem Alicia está em coma há quatro anos quando a história começa.

fortes da morte é a da velhice, representada por uma velha encarquilhada, magra, ossuda, sem dentes, feia e fedida. É uma visão que nos causa repulsa e terror. (2002: 9)

Mesmo na situação atual em que se morre de uma morte *escondida*, em que cabe ao médico estabelecer a *morte total*, após uma sucessão de pequenas *mortes clínicas*, KOVÁCS, antes de concluir *que o homem é responsável pela sua vida e pela sua morte*, considera:

Na verdade, o ser humano possui dois grandes medos: o medo da vida e o medo da morte. O medo da vida se vincula ao medo da realização, da individualização e, portanto, está propenso à destruição. (2002: 25)

Para SERRES (2003) tornamo-nos homens porque aprendemos que iríamos morrer (*mesmo que jamais soubéssemos como*; p. 10) e do *mesmo modo que os indivíduos, as civilizações também morrem de maneira certa e imprevisível* (p. 11). Duas formas de morte, portanto, acompanham o estabelecimento de nossa civilização: a pessoal a cultural. Mas, novas perspectivas sobre a morte estabelecem sua presença: a *global*, seja pelo holocausto nuclear ou pela repetição de cataclismos, recentemente descobertos, que já extinguiram a vida na face da Terra por mais de uma vez e uma outra morte, a direta e local, conhecida como apoptose².

Cantadas pelas artes, meditadas pelos religiosos e filósofos, as duas mortes tradicionais atingem corpos individuais e grupos locais. Por simetria as duas novas enquadram as duas primeiras: uma de modo global, (...) outra no mais íntimo da célula elementar (...). Não vivemos mais as mesmas mortes que experimentamos desde nossa origem, e isso porque talvez sejamos capazes de dominá-las.(...)

Essas quatro mortes, sejam elas individuais ou coletivas, elementares ou globais, voluntárias ou involuntárias, mostram em seu conjunto um equilíbrio sutil incessantemente forçado até o limite de estabilidade entre um poder de emergência vital e um outro que modela e suprime. Mais uma vez, não podemos pensar a vida e, em particular, o homem sem a morte nem o absurdo da morte sem conferir sentido à vida. (SERRES, 2002: 14)

SERRES tenta compreender como é que a partir das mudanças de nosso corpo (que sugerem a exclusão da morte de nossos pensamentos, costumes, condutas pessoais e ritos coletivos) às duas formas antigas de imortalidade (vida e espírito) se agrega um novo tipo, o da duração por meio do qual o novo (antes derivado das aleatórias mutação, adaptação e seleção) emerge, primeiro e apenas, a partir dos Organismos Fenotipicamente Modificados e, hoje também, pelos Organismos Geneticamente Modificados.

Duas reflexões de SERRES foram extraídas para o estudo ora apresentado. A primeira, para a qual também contribuíram ARIÈS e KOVACS, refere-se à retirada parcial do caráter simbólico da morte como categoria analítica das práticas, das legislações e das instituições de formação de professores. Se na aproximação inicial a “morte do NM” era compreendida como metáfora, o presente trabalho assume-a como real, possibilidade/necessidade/destino de uma, ou mais, agência cultural encarregada de autorizar, alguns, a ocupar a posição de ensinantes. A segunda, que ocupará maior espaço no encerramento desse texto, refere-se a mudanças, ainda pouco percebidas, impostas pela ampliação do tempo de vida dos indivíduos. Em determinado ponto do texto SERRES se indaga qual é a vantagem heróica de se morrer pela pátria aos vinte e cinco anos quando a expectativa de vida não passava de trinta e se a duração média dos atuais, e repetidos, casamentos não é maior do que a dos medievais e novecentistas “até que a morte os separe”. Ou seja, a vida humana aumentou sua duração, o que significa que as mortes culturais (de

² Volto a essa morte na última seção desse trabalho.

civilizações ou de fragmentos delas e, no presente caso, de agências de formação de professores) talvez tenham suas “expectativas de vida” aumentadas.

Em seguida, os ISEs são estudados a partir da perspectiva de *eutanásia interrompida* e a reforma do NM no Rio de Janeiro tanto como *vitória da distanásia* como evidência da *apoptose distante*.

A eutanásia interrompida

No Estado do Rio de Janeiro o processo de criação de ISEs públicos foi quase imediato à promulgação da LDBEN, em 1998 já existiam seis. O primeiro foi instalado na mais tradicional escola normal do Estado: o Instituto de Educação da rua Mariz e Barros. Todos estão com seus processos de reconhecimento ainda em tramitação no Conselho Estadual de Educação. As ações que dirigiram essa implantação, tanto no seu início, como nos governos posteriores podem ser consideradas como uma *eutanásia* do NM. Essa trajetória complexa só terá sua inflexão após a homologação do Parecer 01/2003 do CNE (BRASIL, 2003), conhecido como *quebra de exigência da formação em NS*. Foi exatamente essa situação que me fez incluir o ISERJ como campo de pesquisa.

Uma das questões que me interessava era a compreensão do corpo docente do ISERJ em relação ao seu papel no complexo debate que a criação dos ISEs, pela LDBEN, tinha jogado o campo da formação de professores. Uma primeira fala apontava:

Nos professores aqui tem um grupo de pessoas que está com o objetivo de construir alguma coisa e um outro grupo que está com o objetivo de se transformar em professor do ensino superior sem concurso.

De qualquer forma, a homologação do Parecer produziu impactos:

Assim um certo desespero, uma tristeza porque eu imaginei: os alunos vão chegar e (...), nós vamos ter que arrumar rapidamente a cabeça da gente, porque os alunos vão chegar (...) Quando a gente lembra do Christovan Buarque declarando que quebrou a exigência (...) Ai a gente começou a se preparar e ir às aulas e responder o seguinte: “você está aqui fazendo esse curso. Então olha a situação, ela já tinha o Normal em Nível Médio, então por que ela está fazendo esse curso ? Ora, para se preparar melhor, para ter um curso universitário, para entrar de outra forma em sala de aula, para você melhor se situar em um plano de carreira. Ah! Mas isso não vai adiantar, não vai ter diploma, como o curso ainda não foi reconhecido.

Passado quase um ano, a Diretora avalia que o impacto nos discentes foi menor do que esperava pois a desistência não aumentou em relação aos anos anteriores. Aparentemente o discurso sobre a importância de se ter um diploma de NS seguiu no ISERJ os estudantes que estavam fora das características históricas que sustentavam a evasão. Em relação à implantação dos ISEs como uma *eutanásia* do NM organizada pelo Estado, avalia que

A discussão não era nem: “Acaba com esses cursos”. Eu não tenho idéia. (...) Então eu também não sei se era acabar com o curso no NM não. Se eu preciso acabar com o curso em NM e ter em NS, mas as autoridades estavam dizendo: “oh! vamos acabar com isso!” Aqui na escola ninguém discutiu: “Oh! O curso está acabando”. “Nós vamos acabar e ponto, agora vamos investir naquilo”.

Mas relata uma situação ambígua: a FAETEC (instância da Secretaria de Ciência e Tecnologia que coordena a implantação do NS) extingue o NM do Instituto e a partir daí não investe mais no NS.

Acabou. A classe, nos chegamos em 1999 e aí não houve mais concurso. E fomos levando a turma até acabar. (...) e também as pessoas [os implantadores] queriam se livrar das pessoas [os professores de NM] e aí acaba o Normal aqui. (...) Esse processo foi doloroso. (...) Esse processo não foi fácil não. (...) Eu acho que agente deveria falar com o lado afetivo da gente [algumas pessoas estavam há mais de 20 anos no NM]

A respeito das diferenças entre o antigo NM do Instituto e o atual NS ela é pessimista:

As pessoas que dizem que fizeram um projeto maravilhoso, com muita vaidade... Mas isso é uma ilusão. Por que? Porque é um projeto calcado ainda no projeto do NM, com algumas adaptações. (...) Os alunos que fizeram o NM vêem semelhanças (...) claro, alguns conteúdos são até diferentes, mas não há um aprofundamento (...) o curso surge de uma forma muito primária e muito pragmática. Dentro do que, do projeto de experiências próprias da nossa tendência, aqui, como professores do curso NM.

Ainda assim, haveria a necessidade de criação de ISEs:

Eu acho, por exemplo, a questão do interior não é? Vale a pena investir no interior, não esse projeto, mas em um projeto que fosse mais discutido, mais de nós todos, eu acho que vale a pena se realmente, sem tantas falhas, (...) tem que ter uma coisa pública. Senão o cara vai até a faculdade particular. Vai pagar, inclusive vai contratar uma “van” e tal porque não tem alternativa...

Para que todo esse investimento, de dinheiro público, de expectativas, de afetos, não tenha sido um completo desperdício, ela aponta um caminho:

Eu acho que não tinha entrosamento. A gente deveria ter construído isso juntos, entende? A própria categoria tinha idéia sobre isso não foi consultada. Os professores que trabalhavam na formação de professores nunca foram consultados. Eu acho que o erro foi aí.

É cedo para que os impactos da *quebra de exigência* tenham emergido por completo. A entrevista, sejam nos extratos aqui apresentados, seja no seu todo, sugere que os docentes do Instituto de Educação não tinham ainda sequer percebido/absorvido boa parte das conseqüências de sua transformação em ISE. Se, por um lado, pelas próprias tradições da escola, havia um grupo que abraçava com denodo a *causa da formação de professores*, por outro, havia outro, em especial os que foram para lá transferidos, que abraçou o projeto sem qualquer avaliação crítica.

O processo de criação foi violento para os docentes e discentes do Instituto. A categoria *eutanásia* pode a ele ser aplicada para além de seu aspecto simbólico: professores transferidos, concursos suspensos, turmas encerradas etc.. Houve pouca publicidade a respeito disso. Primeiro, devido a grande propaganda que envolveu sua criação; segundo, o Instituto sempre foi referência para o conjunto das escolas normais do Rio de Janeiro, o que significava que a esperança de se transformar, também, em ISE, obscureceu a capacidade de análise dos demais profissionais dessa modalidade; terceiro, as atenções da comunidade acadêmica estava mais voltada para o combate nas instâncias Federais do que para o que estava acontecendo ali e, finalmente e em caráter hipotético, talvez essa pequena atenção esteja vinculada à insustentabilidade acadêmica, científica, política e social, da perenização da formação de professores em Nível Médio no Brasil.

Uma lição que pode ser tirada desse processo remete ao aforismo maoísta: *é impossível fazer uma omelete sem quebrar os ovos*. Quer dizer, a criação de um sistema superior de formação de professores para as anos iniciais da Educação básica exige o encerramento das atividades do sistema médio. O caso do ISERJ é exemplar e precisa ser melhor investigado. Ali poderão ser evidenciados os traumas que envolvem esse processo e de sua avaliação podem emergir não só propostas menos violentas para essa ultrapassagem, como também uma re-significação dos currículos a ela necessários.

A *quebra da exigência* coloca em questão se as energias despendidas na criação do ISERJ eram derivadas apenas da *eutanásia* do Normal Médio ou se esse projeto pode se sustentar de outras formas.

Vale adicionar um dado fornecido pela entrevista: essa é a terceira tentativa de transformar o Instituto de Educação da Mariz e Barros em ensino superior. Embora a pesquisa vá investigar melhor os dois processos anteriores (um na década de 1930 e outro na de 1960) já pode apontar uma diferença entre esses e o atual: a extinção do NM não aconteceu.

A vitória da distanásia

Antes de começar é preciso esclarecer melhor a categoria *distanásia*. OLIVEIRA (1998) chama atenção para sua polaridade com a *eutanásia*. As dificuldades que a sociedade contemporânea encontra para recalcar a morte se traduziriam nessas duas atitudes sociais, aparentemente distintas: se a segunda é o aceleração da morte de paciente terminal (com ou sem o seu consentimento); a primeira é a manutenção, por vias mecânicas e químicas, da vida em pacientes desenganados³.

Quando a entrevistada assume a Coordenação de Formação de Professores, em 1998, a situação no Estado era peculiar:

... em primeiro lugar, no governo Marcelo Alencar, a CFP ficou na Coordenação do Ensino Médio, então era uma ação entre muitas do pessoal do ensino médio. (...) eles fizeram um monte de processos de racionalização da rede da oferta do curso, porque já vinha sendo discutido um projeto de Normal Superior. Este projeto surgiu até aqui na Secretaria de Educação (...). Localizar a formação de professores em NM apenas em algumas escolas, visto que outras seriam transformadas em ISEs, então já era todo um processo de extinção do ensino Normal que já estava em curso (...) e acabou que esse projeto do CNS foi parar na Secretaria de Ciência e Tecnologia (...) O NS começando a ser discutido, delineado e projetado e, por outro lado também, o NM sendo colocado em uma rota de extinção (...) a matrícula para a formação de professores estava suspensa. (...) A primeira decisão que a nova gestão tomou foi de reabrir as matrículas.

Dessa forma, esse momento pode ser apontado como sendo aquele em que o NM foi *colocado nos aparelhos*. Essa iniciativa, posteriormente, recebeu sustentação legal:

A Resolução sobre os ISEs é de 1999, do CNE. A Legislação é de 1996, mas em 1999 o CNE publicou o Parecer que trata do NM e publicou a Resolução, quer dizer esses dois documentos orientam a organização do NM. Então, com base nesses documentos é que pensamos também a reformulação do curso. Quer dizer, havia um amparo legal.

Até então a situação era difícil para os que defendiam que, mesmo com a exigência, algo deveria ser feito pelo NM até que se esgotasse o prazo do art. 87 das disposições transitórias da LDBEN

A questão do Normal ficou assim, um pouco no limbo. Tanto que o Conselho Estadual de Educação levou muito tempo para se manifestar acerca do NM e mesmo na esfera federal todo mundo sabia que no Brasil inteiro tinha curso normal, mas ninguém falava no assunto. (...) Varreram para debaixo do tapete durante muito tempo e as pessoas só diziam: “olha o prazo, 2007, 2007...”

Ficavam só naquela loucura, mas efetivamente as pessoas, às vezes, não sabiam muito o que fazer com o Curso Normal que existia (...)

A convivência, a partir de 1999 de duas políticas estaduais para a formação de professores (uma em Nível Médio na SEE e outra em Nível superior na SCT) é explicada da seguinte forma:

O que você tem que entender é o seguinte: a máquina burocrática não é um bloco homogêneo. No seio dela convivem as forças mais diferentes, os posicionamentos mais diferentes. Nós tivemos esse problema da descontinuidade administrativa própria de Secretários aqui no ensino, mas aqui, não sei porque, foram me mantendo, não só a mim, como a outras pessoas do quadro técnico. Nós somos considerados assim, um quadro técnico que a SEE tem.

³ No Filme tanto a toureira Lydia, como a dançarina Alicia estão em distanásia, descrita e representada com rigor. O destino das duas será diferente, no decorrer da narrativa.

Da mesma forma que a Diretora do ISERJ, a ex-Coordenadora da CFP aponta a diferença entre a capital e o interior como devendo ser levada em conta. Porém, se a primeira utiliza o interior como argumento para a criação de ISEs públicos, essa argumenta a favor do resgate do Nível Médio

(...) eu acho que o normal tem um lugar, ele tem um papel, ele tem uma função. No interior a situação é muito diferente da capital. (...) a importância que o curso tem para aquelas pessoas, é uma distância muito grande no imaginário delas (...) aquelas cidades pequenas que você tem ali o Instituto de Educação como uma das instituições da cidade.

No seu relato, o debate a respeito da reforma do NM foi mais amplo e atendeu mais aos professores da modalidade do que o da implantação dos ISEs

Foram seis meses. Nós fizemos um conselho Técnico para reformular e discutir o curso. Foram criados dez pólos no estado envolvendo todas as escolas. Naquele momento nós tínhamos cerca de 135 unidades oferecendo o curso. As discussões aconteceram regionalmente e depois os professores tiraram dez representantes e formaram uma comissão de relatores e eles elaboraram essa matriz que está funcionando. Foi um trabalho deles. A única coisa que nós fizemos, que foi uma coisa antipática, foi quando eles quiseram aumentar mais a carga horária do curso. Eles queriam um curso de 5600 horas. Nazaré [subsecretária] quase teve um troço: “você estão pensando que isso é o que? Uma graduação, um mestrado tudo junto? E aí nós cortamos um pouco, mesmo assim o curso ficou com 4800 horas

Sua visão sobre os projetos acadêmicos dos NS é crítica, sendo que sua maior utilidade seria aumentar a qualificação dos egressos do NM

É, nós temos nossos NS públicos. (...) Não mostra, sinceramente, ser Superior. Mostram duas coisas diferentes. Eu acho que a formação do professor em NS é uma necessidade, eu acho que ela é desejável. Eu acho que todos nós temos que nos articular esforços nesse sentido. Eu acho que esse é o caminho, não tenho dúvida. Agora, eu acho que o NM ainda tem um espaço a desempenhar. Eu acho que o NS é uma instituição. (...) ela ainda está em processo de formação.

Apesar disso, houve também uma certa dose de violência na implantação da reforma. O aumento de um ano para a conclusão do ensino médio retirou por volta de dez mil estudantes da rede pública dos concursos públicos para o magistério e dos exames vestibulares de 2003. Os efeitos desse *enxugamento de demanda* é uma questão em aberto, outra refere-se ao desempenho dos estudantes, que sofreram a reforma, nesses exames a partir de 2004. É grande a possibilidade de que eles estejam melhores preparados para suas carreiras profissionais e/ou acadêmicas, mas, por muito tempo, permanecerá irrespondido se tal sacrifício compensou.

Quando indagada sobre a movimentação das Escolas Normais em relação às indefinições a que estavam submetidas, sua opinião foi a seguinte:

O que as escolas fizeram foi assim: elas trabalharam da forma mais individualizada possível. Foi um salve-se quem puder. Quem pode recorrer a algum deputado, recorreu a um político para solicitar a transformação em ISE, mas nunca ninguém pensou em articular uma ação, algum movimento, alguma ação coletiva. (...) Durante esses anos todas as escolas, sobretudo os Institutos, pensaram na sua transformação em ISE. Bom, todos queriam isso. Ninguém nunca pensou em uma ação coletiva, assim, em prol da continuidade do Normal. (...) Muitas ficavam até aborrecidas quando as solicitações passavam por aqui e eu dizia claramente que uma escola em NM não podia ser transformada em NS, porque essas coisas são extremamente distintas...

A comparação dessas situações com a história de Almodovar pode ser ilustrativa. Intrigado com os constantes monólogos do enfermeiro Benigno, o fotógrafo Marco expressa sua dificuldade perante a coma de Lydia. Se sente desprezível por não reconhecer a amada naquele corpo inerte, não consegue sequer o tocar, considera inútil falar com aquele cérebro que considera apagado. Certamente poucos se

sentiram desprezíveis por não reconhecer como ainda vivo o Normal Médio, mas boa parte dos envolvidos consideraram inútil falar com essa instituição, sequer consideraram necessário tocar naquele corpo inerte, com data de retirada dos aparelhos marcada. Isso sustenta minha hipótese de que há um crescente reconhecimento social da necessidade dessa morte. Mas, aparentemente, poucos estão decididos a serem aquele que vai *desligar as máquinas*. A reforma do NM no estado do Rio de Janeiro pode ser apontada como uma nova intervenção, a descoberta de um remédio salvador na vigésima quinta hora. Os que investiram nela possuem todos os motivos para se considerarem vitoriosos com o Parecer 01/2003: após uma angustiante distanásia, tal como Alicia, o Normal Médio saiu de coma.

A apoptose distante

A distanásia vitoriosa do NM me levou a outra categoria de análise: a *apoptose*. Esse conceito é recente e parece ser derivado da perplexidade perante o limite das conquistas da medicina. Se com vacinas, exames e cuidados preventivos e a mais variada gama de meios mecânicos e químicos de manutenção da vida, o tempo dos indivíduos se estendeu (em pouco mais de um século mais do que dobrou a expectativa de vida nos países avançados e nos setores privilegiados dos periféricos) os sinais de que uma morte absolutamente inevitável começam a emergir na literatura. *Apoptose* é a palavra grega que designa o natural cair das folhas no outono e passou a ser utilizada para denominar o suicídio (via gatilho genético) celular. SERRES (2003) a utiliza em ciências humano-sociais abrindo espaço para o seu uso como terceira categoria/metáfora para a compreensão do futuro no Normal Médio.

Foi nos trabalhos de pesquisa nos anos de 1999 e 2000 no IEGRS que minha atenção foi voltada para os sentimentos de angústia pelos quais passavam os docentes da escola. A maior parte estava gravemente preocupada com seu futuro. Os mais novos estavam investindo em acumular o maior número possível de certificados de pós-graduação *lato sensu*, inscritos em programas de mestrado não autorizados pela CAPES e prestando concursos para os credenciados. Os mais antigos, e longe da aposentadoria, não sabiam o que seria das suas vidas e profissão, pois não possuíam esperanças de serem aproveitados em um possível ISE. Uma parte significativa dos docentes agia como se *não quisesse saber* da possibilidade do fim.

Duas greves dessincronizadas (na Rede Estadual e na Universidade) interromperam os trabalhos por quase seis meses. Na volta, o estado de espírito era outro, estavam animados e agiam como se a tragédia tivesse sido afastada. O combustível para esse novo ânimo tinha sido a reforma da NM. A categoria *distanásia* ainda não tinha sido incluída na pesquisa e ainda estava longe de ser exarado o Parecer 01/2003, o que fez com que esse novo estado de espírito fosse colocado sob suspeita pelo grupo, posição que, com mais estudos e pesquisa foi abandonada.

Foi com grande surpresa que notei que o Parecer, de fevereiro de 2003, não provocou qualquer impacto nesses colegas. A maior parte deles o desconhecia, só vindo a ser absorvido após sua homologação em agosto. Houve uma certa antipatia do campo para com o grupo de pesquisa, pois de certa forma não injusta, éramos conhecidos (embora não tenhamos percebido isso) como defensores do fim do Normal Médio. Superados esses mal-entendidos voltamos a trabalhar no IEGRS por meio da Implantadora da Reforma naquele instituto. Para ela, o processo foi o seguinte:

... em 2000 lá por meados de 97, 98 e até antes mesmo já havia por parte da Secretaria um interesse em se trabalhar essa questão da formação dos professores em nível médio (...) Depois foi veio com essa nova expressão: matriz (...) Bem quando eu falei que no Instituto foi muito

superficial pelo seguinte que eu acredito que é uma reforma, uma reestruturação numa matriz não é de um curso tem que envolver mais as escolas; houve envolvimento sim aí no caso específico do Instituto alguém que foi a uma reunião da Secretaria, uma ou duas reuniões (...) talvez até mais porque a Secretaria às vezes disse assim: isso é hoje, é daqui a pouco (...) eu acredito que a nível do IEGRS nós tivéssemos que (...) trabalhar mais essa questão da formação com a grade antiga comparando com a nova proposta e tudo mais; e na verdade isso não foi feito. Isso foi pincelado...

Para a professora, essa pressa era comum em todas escolas normais. O que terminou fazendo com que diversas sugestões do grupo não tenham sido absorvidas como *sugestões* e sim *determinações* das quais não participaram. A implantação para os estudantes que já estavam no segundo ano do curso é apontada como problemática, situação que só é resolvida em 2004, o primeiro em que é oferecido o quarto ano

foi um pouco assim desgastante porque normalmente quando se implanta uma matriz, uma grade, a gente tem que montar gradativamente como a extinção também tem que ser gradativa. Não é acabou e pronto (...) eu não sei em relação as outras escolas, mas no Instituto (...) nós tínhamos condições de fazer um trabalho melhor quando foi implantado. Tanto é que agora 2004 é que nós estamos começando.

Os motivos pelos quais os ânimos foram renovados antes da publicação do Parecer estão presentes na fala da professora

Eu já dizia: “Olha, quando começar a colocar isso aí em prática a gente vai ver que alguma coisa tem que ser modificada”. (...) quando alguns colegas já diziam: “Ah, não vai ter mais o normal, não vai ter mais o normal”. Eu falei então eu vou ler na legislação onde é que diz que não vai ter mais o curso normal, onde é que (...) não vai mais oferecer a formação do professor a nível médio. E aí a gente lê, começa a ler, começa a ver nas entrelinhas e lá no artigo 62 (...) lá fala não é? Da questão, da formação em nível superior, mas o gancho maior aí que nós precisamos ver é o seguinte: que será admitida a formação em de curso normal modalidade normal em nível médio (...) Eu li aquilo ali e disse: “Bom vocês podem agüentar firme aí porque isso ainda vai durar uns vinte anos”. (...) Eu digo: “gente na própria lei quando ela dá essa brecha porque não está dizendo que o curso normal vai acabar (...) o desejável é justamente a formação superior”. Eu acho excelente (...)

Mais uma vez, uma defensora ativa do NM expressa sua simpatia pela formação em NS. Sua fala continua, criticando certas interpretações decorrentes da homologação do Parecer em agosto:

O Ministro da Educação Christovan Buarque, quando ele diz tem até manchete do jornal (...): “Professor de primeira a quarta série não precisará de universidade”. Dá impressão até que a fala do ministro é maior do que a lei, não é! A lei não caiu(...), a lei continua preconizando a formação à nível superior (...)

Para ela há um certo caráter de desculpas à comunidade de professores do NM no Parecer. Mas revela não ter gostado de um aspecto dessa explicação:

... foi interessante porque diz assim até o fim de suas vidas. Um negócio assim mórbido não é? Você, olha... eu consegui esse lugar e eu só vou sair daqui quando eu morrer. Quase que passa até pelo sistema de capitâneas hereditárias, delegando aos filhos, filho de professor tem que continuar quase que teve esse sentido. Mas na verdade uma uma linguagem bem primária para dizer o que já estava de certa forma claro na minha cabeça...

E argumenta a respeito da necessidade da formação em Nível Superior

... eu não vou nem dizer o exigido, o ideal seja mesmo a formação em nível superior não é? Isso aí a gente sabe que realmente é acabar com essa idéia aí, voltando na história, que os professores das séries iniciais pode ser qualquer um. Não pode gente!

Essa entrevista, ponto culminante da presença da pesquisa no IEGRS me parece conclusiva em relação à existência, ainda e por muito tempo, de energia vital na modalidade média de formação de

professores. O simples fato de que o conjunto de professores desse instituto não aguardou o pronunciamento final do CNE para se reerguer do estado deprimido em que estavam revela ser ainda distante o momento em que o *gatilho genético* do Normal Médio seja disparado.

Considerações derivadas da saída do estado de coma

Resguardadas as limitações desse estudo (apenas no Rio de Janeiro, em duas Instituições formadoras, só três lideranças administrativas etc.) levanto algumas considerações finais a serem melhor debatidas. A primeira delas refere-se à pressa em que foi legislado e implantado a formação em nível superior. Sem entrar em considerações políticas mais gerais que já foram objeto de diversas intervenções no campo, devo apontar a insensibilidade com que foi tratada, nos últimos anos, a extinção do NM. Essa pressa parece ser sido prejudicial a um consenso que, aparentemente, estava se estabelecendo a respeito da necessidade de se localizar a formação de todos os professores em Nível Superior.

Por outro lado, o efeito dessas características complexas termina colocando em evidência novas tarefas, caso se estabeleça a necessidade político-acadêmica de realizar essa ultrapassagem. Uma é que não se pode levar adiante esse projeto sem que, claramente, os professores do NM sejam informados da data de sua *morte*. Não só por medida de respeito, como também para que eles sejam colocados, com todas energias que ainda possuem, como vanguarda desse processo. Conferir sentido ao tempo de vida restante ao NM exige que eles sejam os principais responsáveis pela sua própria morte. Essa proposta só parece absurda para os que prestam pouca atenção ao fato de que as energias vitais dessa modalidade residem em uma profunda convicção subjetiva da educação como principal realização de suas vidas.

Sem as artificiais *décadas da educação* deve-se viabilizar formas que essa modalidade organize a cerimônia pública do encerramento de suas atividades. Com certeza eles a realizarão à moda antiga, *sem blefe ou vangloriamento*. Levando-se em conta que as relações entre a morte e o processo de reconhecimento de si, essa é a mais viável forma de que as novas agências e instituições de formação de professores possam se estabelecer sem rancores e ressentimentos e, sim, como celebração de vida. Nesse sentido, não é surpresa que a grande objeção apresentada pelas entrevistadas diga respeito à pequena diferença entre as práticas e teorias presentes em um curso superior que o distinguisse do curso médio. Foi apresentada à comunidade uma morte pela qual não valia a pena se sacrificar.

Isso nos leva a duas outras questões. Primeira, tanto os redatores como os implementadores dos ISEs e NS não perceberam como obstáculo o fato de que, a formação em nível médio é mais interessante aos sistemas de administração da educação pública. O NM não só era um curso de fácil oferta, dispensa investimento em infra-estrutura (laboratórios, p. ex.) como também utiliza uma mão-de-obra farta, os egressos de Cursos de Pedagogia (já trabalhando nos sistemas ou nele ingressando) ao mesmo tempo que dispensa a utilização de profissionais cuja carência nacional assume proporções trágicas (matemática e demais ciências). Segunda, de uma forma ou de outra, para o bem ou para o mal, as Secretarias Estaduais acreditavam exercer alguma forma de controle sobre os currículos e a qualidade da formação dos professores que, mais tarde, seriam contratados para ensinar. A criação dos ISEs e NSs sem levar em consideração essas perdas por parte dos sistemas estaduais sempre os encontrará como adversários, ou como executores açodados como foi o caso do Rio de Janeiro.

Para encerrar, resta ainda a complexa relação entre o NM e os atuais cursos de Pedagogia. Embora a pesquisa não tenha ainda se debruçado nesse tema, talvez as críticas que foram apresentadas ao

NS também possam ser aplicáveis à essa modalidade de ensino superior. As primeiras interpretações e ações da LDBEN pelo poder de estado podem ser entendidas como, também, uma sentença de morte à essa agência. O seu *poder de fogo* foi utilizado com eficiência contra o projeto do NS e, apesar de um aparente impasse (traduzido atualmente pela nova tramitação no CNE de um anteprojeto de diretrizes para a formação de **todos** profissionais de educação), rapidamente essa ameaça de morte foi descartada. De qualquer forma, parece evidente que qualquer processo de extinção do NM passa por alguma perda, senão também sua morte, dessa instituição. O quanto estaremos dispostos a participar dessa morte dependerá da forma como pudermos encará-la como importante para a vida que se seguirá.

Como desenvolver caminhos para dominar nossas mortes, convertê-las em uma nova forma de duração? A pesquisa não encontrou qualquer resposta melhor do que a provisória sugestão do cinema: *Fale com ela(s)...*

Bibliografia

ADORNO, T. W-. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra: 2000.

ALMODOVAR, P. *Hable com ella (Fale com ela)*. (Filme) Espanha: Sony Pictures Classics, 2002.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. Lei n ° 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 01 de 1° de fevereiro de 2003. Brasília: CNE, 2003.

ARIÉS, P. *História da morte no ocidente*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S. A. 2002.

KOVÁCS, M. J. *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora: 2002.

OLIVEIRA, J. H. B. de. *Viver a Morte: abordagem antropológica e psicológica*. Coimbra: Livraria Almeida, 1998.

SERRES, M. *Hominescências. O começo de uma outra humanidade?* Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda., 2001.