



**TORNAR-SE PROFESSORA LEIGA NO OESTE DO PARANÁ ENTRE 1960 E 2006:
EXPLORANDO TRAJETÓRIAS À MARGEM DAS POLÍTICAS OFICIAIS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**BECOME LAY TEACHERS IN WESTERN PARANA BETWEEN 1960 AND 2006:
EXPLORING PATHS IN THE MARGINS OF POLITICAL OFFICIAL TEACHER**

Flávia Anastácio de Paula¹

RESUMO: Este texto busca divulgar uma pesquisa realizada no oeste do paraná cujo objetivo foi o de apontar para uma trajetória singular de uma alfabetizadora considerada bem sucedida. Sua formação foi aprendida ao longo de mais de quatro décadas de trabalho com o ensino, isto é, de 1960 a 2006. Tal alfabetizadora inicia sua trajetória como professora leiga, unidocente, em “escolas” domésticas, depois escolas isoladas e comunitárias, com turmas multisseriadas na zona rural do oeste do paraná e, finalmente, em grupo escolar. Relatar a história de constituição profissional de uma professora ajuda-nos a captar a singularidade desta formação e traz elementos relevantes para a compreensão do sistema de formação de professores. Singularidades e especificidades de uma constituição profissional para tornar-se professora competente para a classe trabalhadora ajuda-nos a compreender a totalidade. É necessário compreender esses processos mesmo que pequenos, cotidianos e silenciosos para reconhecermos práticas criadoras, ou resistentes, e entender como essas maneiras de fazer reinterpretam, ressignificam e reconduzem a dinâmica das transformações.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetizadora, Formação de Professores, Professores Leigos, Oeste do Paraná-BR

ABSTRACT: This text intends to divulge a research held in the west of Paraná, which the main purpose was to point out a singular trajectory of a successful teacher her training was learned along more than four decades working with education, 1960 - 2006. This literacy trainer starts her trajectory as a lay teacher, in homeschools, and then, in isolated and community schools, teaching different grade levels in the same class in the rural area of west paraná, and lastly in school groups. Reporting the history of a teacher professional development helps us to understand the singularity of this training and brings relevant elements for better understanding the teacher training system. The singularity and peculiarities of a professional development process of becoming a competent teacher, who serves the working-class, helps us to understand the totality. It is necessary to understand these processes, even if they are small, daily and silent, in order to identify creative or resistant practices, and it is also necessary to understand how these practices reinterpret and reconduct the dynamics of transformation

KEY WORDS: literacy teacher; teacher training; lay teacher; west of paraná-br.

¹ Doutora em Educação / Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, fapaula@brturbo.com.br



Introdução

Neste texto abordaremos a formação de uma professora que inicia sua carreira como leiga, no oeste do Paraná, no início dos anos 60. A ênfase teórica do texto é o tempo necessário e suficiente para se formar: os tempos constitutivos. Evidenciaremos aqui alguns dos aspectos temporais como elementos constitutivos de sua trajetória: a formação no cotidiano do trabalho docente, os processos singulares e pequenos dos modos de fazer de um grupo na trajetória de uma professora, além do conceito de irreversibilidade temporal no cotidiano.

Parte da história da constituição profissional da professora alfabetizadora ocorre no contexto de ocupação/migração do território do Oeste do Paraná. Ali esta se forma e perpassa pelos quatro tipos de “escolarização” no oeste do Paraná: a) a educação doméstica sem instituição; b) a escola comunitária sem remuneração, ou casa-escola; c) a escola isolada (comunitária), ora com, ora sem financiamento de um órgão público, e finalmente; d) o grupo escolar público, a partir de 1973, com financiamento estadual, construção de prédio característico, união das turmas isoladas multisseriadas em turmas seriadas nos grupos escolares.

As exigências dos “colonos” em relação ao perfil dos professores adequados a sua cultura de origem e a falta de interesse na intervenção do Estado na formação de professores primários para o Oeste do Paraná determinaram a tardia criação das escolas públicas de formação de professores primários em Foz do Iguaçu e região. A maioria dos cursos de formação de professores centralizava-se na capital e nas grandes cidades. Mesmo quando existia o curso de formação na década de 60, o mais comum era não poder fazê-lo, principalmente pelas questões de logísticas do deslocamento. Como o Oeste do Paraná passava por um processo de reocupação com loteamentos rurais havia a necessidade de formação de professores regentes para o ensino primário, principalmente para as escolas rurais isoladas, que atendesse aos filhos da classe trabalhadora que permaneciam em estado isolado e precário. Geralmente as professoras egressas dos cursos tinham uma formação mais geral e humanista, podendo ser mais direcionada à continuidade do ensino superior ou a postos de controle (gerência, coordenação regional, legislação e inspeção), assumindo funções educacionais de maior remuneração e importância política na região, e menos direcionada à regência da sala de aula. Quando esta última era a opção, sua formação destinava-se para o ensino seriado nos grupos urbanos. Conta, também, o fato de



que ao ser realizado o curso de formação nem sempre as alunas estavam dispostas a trabalhar, pela questão de classe social, ou pela distância onde as crianças estavam na zona rural.

Destacavam-se duas expectativas relacionadas aos cursos de professores: os diferentes grupos de “colonos” gostariam de que a formação de professores continuasse a difusão da sua cultura de origem: ora alemã luterana, ora italiana católica, ora portuguesa católica, escolhendo dentre os membros da comunidade a pessoa adequada para a preservação da sua cultura e garantindo a sua formação. Assim, podemos notar a omissão do Estado em relação aos assuntos educacionais nessa região, inclusive à formação de professores para a escola primária.

Embora tenhamos optado, por razões metodológicas, pela análise de uma única professora em apenas uma região paranaense, buscamos compreender as especificidades da história regional enquanto um aspecto da totalidade, articuladas ao movimento da sociedade e numa relação dialética entre o particular e o geral. Afinal, não é o “tamanho do objeto” que define a sua relação com a totalidade. Compreender a história dessa professora traz elementos relevantes para a compreensão do sistema “nacional” de formação de professores. Trata-se de compreender a formação de uma professora que se dedicou a tornar-se competente para a classe trabalhadora, ao contrário do que ocorria nos cursos de formação de professores da década de 60 e 70 no Oeste do Paraná.

A análise sobre a organização da sociedade demonstra que a partir do surgimento da propriedade privada dos meios de produção, a história tem sido marcada sucessivamente pela luta de classes. As sociedades de classes têm mantido algumas características comuns: a propriedade privada dos meios de produção e a conseqüente divisão social do trabalho e do conhecimento. Sobre esta base organizam-se a família, o Estado, o direito, a produção e a difusão do conhecimento. Essa divisão social do conhecimento determina que tipo de educação será ofertada à classe burguesa e à classe trabalhadora. Essa luta é uma luta de interesses antagônicos: a uns uma educação para o “pensar” e a outros uma educação voltada para o “fazer”.

Analisamos a história da educação no Oeste do Paraná considerando e entendendo que o próprio pressuposto dialético do método materialista histórico dialético indica que o processo de conhecimento da realidade deve dela extrair o seu movimento, que vai do todo para as partes e das partes para o todo. A opção metodologicamente posicionada nesta pesquisa foi ouvir uma professora que ficou à margem do processo oficial de certificação dos professores nas décadas de



60 e 70, mas, certifica-se em nível médio em meados dos anos oitenta e conclui o ensino superior em 2001.

Em muitos relatos sobre a reocupação/migração para o Oeste do Paraná no século XX, prioriza-se o eixo da “conquista” do “trabalho árduo” do “pioneiro” como personagem do desflorestamento para a introdução da monocultura exportadora, privilegia-se muitas vezes o trabalho dos homens, no gênero masculino. Privilegiam-se também as ações governamentais, estatais, e os dados oficiais. Aqui, aproximamos-nos de um trabalho feminino, que se revelou importante para a continuidade da reocupação: a educação/alfabetização. Em especial a formação fora dos institutos oficiais, e, metodologicamente, a fonte oral. A produção dos dados materializou-se por meio de uma pesquisa etnográfica na sala de aula da referida professora, entre os anos de 2003 e 2007, e o registro dos seus depoimentos. Neste texto esses depoimentos encontram-se em *itálicos*.

Ressaltamos que estudar o tornar-se professora, neste trabalho, cogita com a idéia de Vigotski e seus colaboradores que buscaram explicar o homem como totalidade histórico-social, como produto das relações sociais, cujos objetos internalizam para a formação de suas capacidades e, acima de tudo, como produtor, como ser ativo nessas mesmas relações e no seu próprio desenvolvimento. Como explicita o autor russo (VIGOTSKI, 2000, p. 33), “a pessoa não apenas se desenvolve, *mas também constrói a si*”.

Tempo para formar-se e se constituir como alfabetizadora

A professora desta pesquisa faz um uso do tempo cronológico e kairológico (assim como outras facetas da relação ensino-aprendizado) que permite uma alfabetização pelas crianças da escola pública. O manejo das relações temporais (cronológicas e kairológicas) foi aprendido pela professora ao longo de mais de quatro décadas de ensino, de 1960 a 2006. A alfabetizadora inicia sua trajetória como professora leiga, unidocente, em uma “escola” isolada e comunitária, com turmas multisseriadas na zona rural do Oeste do Paraná. Ali ela aprendeu, entre outras coisas, enquanto alfabetizava e se tornava alfabetizadora, a distribuir, encadear, ritmar e aproveitar os momentos oportunos para tal. Tornou-se professora sendo professora. Ou seja, formou-se antes da certificação.



Assim, aos quinze anos, no final do seu ginásial, e no ano de 1960, a professora inicia seu trabalho como professora em uma educação doméstica, por um breve período como professora de seus dez irmãos. Já no semestre seguinte as famílias dos sítios próximos reúnem-se para formar uma casa-escola para onde enviam suas crianças. A casa-escola passa a funcionar em um galpão ao lado da casa da professora: *“Mudamos de escolas e continuamos professoras”*

A professora trabalhou na Escola Isolada Fazenda Santo Antônio durante seis anos, no período de 1960 a 1966. Ao casar-se, mudou para perto da Serraria Vera Cruz. *“O dono da Serraria não faria escola! Não tinha lugar para colocar as crianças! Eu queria ensinar, não me conformava com aquele tanto de criança sem saber ler e me procurando. Recomecei na varanda da minha casa. Sábado e domingo. Depois fui aumentando os dias. Meu marido ficou indignado com a serraria e lá ele arrumou um salão enorme, estreito e comprido, sem uso. Na área fiz uma escola. Meu marido fez o quadro e na troca o prefeito [de Matelândia, provavelmente, na época] trouxe cadeiras velhas. Fizemos uma sala multisseriada... Eu ainda não tinha o certificado de professora, nem, no início, recebia salário. Mas teria apoio oficial.”* (Caderno de campo, dez/2003). Essa escola ficou registrada como Escola Isolada da Serraria de Carazinho, hoje município de Vera Cruz d’Oeste. Nela a professora lecionou por sete anos, de 1967 a 1973 e, dentro desse período, passou a receber remuneração.

As comunidades falantes de português, e geralmente menos organizadas, ficavam sem professores ou apelavam para os leigos. No final da década de cinquenta, com a heterogeneidade dos novos núcleos de migrantes, o modelo da escola dos colonos entrou em crise e dificultava o consenso sobre o professor a ser contratado. Apelou-se para os municípios, que também não dispunham de pessoal habilitado e qualificado. Para habilitar as professoras formou-se, então, em 1959, em Cascavel, uma Escola Normal Ginásial Regional pública, em nível ginásial, conforme o planejamento de Erasmo Pilloto, de caráter público, e em externato. A professora em questão tentou fazer esta formação, mas por dificuldades em vencer a distância e manter a frequência não recebeu a certificação final.

A iniciativa mostrou-se inócua, pois o número necessário de professoras era elevado, e o caráter de externato dificultava as condições de acesso e permanência. Os “colonos” não se opuseram à existência da escola pública, mas se mobilizaram para construir colégios confessionais e escolas normais (católicas, luteranas, maristas, lassalistas) voltados para seus interesses culturais e confessionais de cada comunidade. Após a LDBEN 5692/71, o curso Normal Regional em nível ginásial foi substituído pela Escola Normal Colegial, em nível de segundo grau, mas, mesmo



assim, continuou atendendo a um número muito inferior à demanda e não oferecia formação aos professores já em atuação.

“Meu primeiro salário foi pago pela prefeitura de Matelândia, [na serraria Vera Cruz]... acho que em 1967, minhas filhas nasceram em 1968 e 1969, eu sei que o salário foi pouco antes do nascimento da segunda filha”. Em 1969 foi aprovado o Estatuto do Magistério, que veio ao encontro de uma velha reivindicação dos professores. Nesse estatuto ficou definido aumento salarial e além de permitir o acesso à qualificação dos professores leigos, permitia que eles recebessem remuneração inferior àquela do habilitado. Alguns municípios já remuneravam seus professores, leigos ou não: Foz do Iguaçu (1935), Cascavel (1947), Santa Helena (1956), Guaíra (1951), Catanduvas (1943). Contudo, à medida que novos municípios emancipavam-se e não dispunham de recursos financeiros para tal, a solução continuava nas casas-escolas com professoras sem remuneração. “Parte desse tempo de serviço, uns dez anos, eu perdi, para contagem de tempo da aposentadoria, por causa do incêndio criminoso na prefeitura”. (Caderno de Campo, dez/2003).

Durante o período dos depoimentos, a professora e sua família tentavam fazer com que a Previdência Social reconhecesse o trabalho dela na Escola Isolada Fazenda Santo Antônio e na Escola Isolada Serraria de Carazinho, como tempo de efetivo trabalho para fins de aposentadoria, com base nos depoimentos de ex-alunos. O tempo da segunda escola, desde que fora remunerada, mesmo sem documentação, tinha mais chances de reconhecimento.

Sobre o trabalho na Escola Isolada Serraria de Carazinho e a sua formação, a professora declarou: *“Ali passei a estudar melhor sobre o ensino de matemática e era matemática muito bem ensinada: era as de 4 operações e geometria. O trabalho com madeiras exige muita matemática, tanto na serraria quanto na fábrica de móveis. A gente levava Sinamon [árvore local com frutos do tamanho de bolinhas-de-gude] ou lavava pedrinhas e colocava numa sacolinha de pano. Sabiam que as crianças estavam indo para a escola por causa da sacolinha de pano.”* (Caderno de campo, maio/2005). Muito do que a professora aprendia vinha também de contribuições de parentes que moravam em Londrina-PR e que lhe enviavam materiais de alunos e manuais de professores, livros usados, cadernos de planos de aulas de outras professoras.

Na modalidade de turmas multisseriadas isoladas, a professora trabalhou por treze anos, sempre desejando inserir-se no curso de formação. Argumentou que o primeiro motivo era conseguir discutir e resolver os problemas da sua turma multisseriada, mas também não descartava a possibilidade de que a certificação tornaria possível a sua remuneração (até aquele



momento a professora era “voluntária”) e a sua inserção no sistema de aposentadoria. No entanto, destacou que o difícil “exame de admissão” de provas e “posses” não foi suficiente para garantir a sua freqüência em um Curso Normal Regional realizado em Cascavel no início dos anos sessenta. A logística de transporte diário era impossível e ao mesmo tempo ela não poderia abandonar a sua turma de alunos na escola isolada. Assim como ela, a maioria dos professores existentes nas localidades era leigo.

“Depois quando foi desmembrado o município e passou a ser chamado de Vera Cruz d’Oeste, cria-se uma escola na sede deste novo município e a escola oficial passa a ser mais perto. Lá todos os alunos que chegavam tinham que voltar para a primeira série. Menos os meus... imaginem... eu já era conhecida antes de chegar (...), mas, os meus alunos da minha turma da roça faziam o teste e eram classificados no mínimo para a 2ª série direto!” (Caderno de campo, maio/2005)

“Quando a escola foi chamada de Grupo Escolar Vital Brasil, em Vera Cruz, reunindo numa escola as quatro escolas/turmas isoladas, inclusive a minha, eu fui pra lá. Mas, eu era a professora leiga da roça no meio de um monte de professora formada. O status era diferente, inferior.” (Caderno de campo, maio/2005).

Em 1973, foi criado um Plano Estadual de Educação com o objetivo de ampliação da rede escolar de primeiro grau, oferta do segundo grau e supletivo e a implantação dos serviços de supervisão escolar. Muitas escolas municipais foram estadualizadas, tornando-se Grupos Escolares. E vieram outras necessidades de formação. Assim como veio a necessidade de certificação para não perder as vagas de trabalho.

A professora relata que ficou em um grupo escolar cerca de dez anos, no período de 1974 até 1983. *“Quando cheguei, a diretora já conhecia o meu trabalho pelos alunos que recebia anos anteriores. Eles no mínimo estavam alfabetizados. Ela queria me conhecer e saber como eu conseguia alfabetizar... Assim ela sentava todos os dias no fundo da minha sala com um caderninho para ver como eu ensinava, pra saber como eu fazia. Eu tremia de medo.”* (Caderno de campo, dez/2003).

É apenas quando passa a ser professora do grupo escolar, já no centro do município em 1973, que a professora teve a possibilidade de conhecer o trabalho de outras professoras que já eram formadas pelo Curso Normal. Ela disse, com orgulho, depois de treze anos de trabalho isolada, que acreditava poder encontrar ali interlocutoras com quem aprenderia o real trabalho docente e alfabetizador. Segundo ela, em pouco tempo aconteceu o contrário, ela sim era procurada para ensinar as demais professoras.



“Depois a Diretora, Dona Aparecida Carvalho, queria que eu ensinasse para as outras professoras, primeiro a usar os quatro tipos de letra maiúscula e minúscula, caixa alta e cursiva, depois outras coisas.... As outras professoras queriam me ‘matar’. Imagine, elas eram as professoras formadas, filhas dos donos do dinheiro. Quase todas formadas no Normal. E eu dava aula no meio do mato! Como era difícil trabalhar em conjunto! O diploma passou a fazer falta! (Caderno de campo, dez/2006).

Convém ressaltar que o Plano Estadual de Educação de 1973 a 1976 instituiu um sistema de supervisão, reordenação da rede escolar, construção do currículo e incremento da produtividade do sistema. Neste momento, a professora passa a ser claramente controlada sobre seus procedimentos e conteúdos.

A então diretora da escola passou a freqüentar o “fundo da sala de aula” para fazer anotações sobre os encaminhamentos metodológicos e passar para as demais professoras egressas do curso Normal. Segundo ela, isso, enquanto atividade coletiva, trouxe-lhe o grande incômodo de passar a ser considerada arrogante. As professoras habilitadas e regentes das turmas seriadas tomaram por anos como insulto serem orientadas segundo as diretrizes de outra professora leiga, do “mato” ou das escolas multisseriadas isoladas. Apesar de se sentirem insultadas, a diretora dizia que elas não tinham as necessárias habilidades e conteúdos para ensinar e fazer com que os alunos aprendessem.

“Foi quando surgiu a necessidade e a oportunidade de cursar curso de Magistério em nível de segundo grau. Era um curso chamado Logos II, para professores em exercício, fiz em 1982, 1983, 1984. Mas eu aprendi muito mais sobre ser professora nos anos em que fiquei nas escolas isoladas do que aí!” (Caderno de campo, dez/2006).

A possibilidade de formar “institucionalmente” ou de certificar a sua formação como professora ocorre de 1982 a 1984, por meio do curso Normal-Magistério. A denominação do curso era *LOGOS II*, era apostilado e as provas mensais presenciais. Entendemos este como sendo um curso semipresencial em que alternavam módulos presenciais no município de Cascavel com módulos de estudo domiciliar, e também com aulas presenciais aos sábados. (Tais informações, apesar de serem verdadeiras, encontram-se em poucos registros oficiais e carecem de maiores pesquisas). A formação do profissional docente também se aproveita dos momentos em que é oferecida a qualificação ou a certificação. Na região, a titulação tornou-se, com o passar das décadas, uma necessidade para não perder o emprego e a profissão.



No final dos anos noventa, a professora inicia a graduação em Pedagogia, concluída em 2002. Como ela diz, *“tratava-se de um sonho, desejado, mobilizado, esperado... poder fazer um curso de Pedagogia público e noturno.”* Em 2007, aos 63 anos de idade e 47 anos de trabalho ela se aposenta oficialmente. Atualmente, ela é consultora de algumas escolas em casos difíceis de alfabetização.

No Oeste do Paraná os cursos de formação de professores desde a década de 1950 atenderam à proposta dualista de trabalho docente, isto é, quando existiam tais cursos. Formavam professoras para o ensino por meio dos Cursos Normais Regionais que se concentravam em Foz do Iguaçu, na Escola Normal Secundária “Iguaçu”, a qual propunha a formação da elite intelectual de profissionais do magistério que iriam administrar o sistema educacional.

A professora desta pesquisa relata que a sua maior frustração profissional ocorreu no início dos anos sessenta. Suspendeu suas aulas. Fez uma lista dos seus problemas, juntou cadernos dos alunos, pegou caronas para o transporte e viajou mais de cem quilômetros até Foz do Iguaçu para conversar e pedir orientações sobre seus problemas cotidianos. *“Dentro das minhas dificuldades, peguei carona em charrete, em um caminhão e procurei um dia a inspetoria de ensino em Foz do Iguaçu. Eu tinha dúvidas sobre o que ensinar, se ensinava certo, ou o que fazer com alguns casos. Fui de mão vazia e cheia de esperança; voltei de mão abanando e sem esperança. Eles ficaram felizes com o fato de existir mais uma escola, mas não me ajudaram. Perguntaram como eu estava fazendo... Eu queria abandonar tudo, voltar para os meus estudos, sentia: não consigo. Mas, com o apoio do meu pai, e dos vizinhos persisti.”* (Caderno de campo, maio/2005).

Pelo exposto na sua fala, não ficou claro se a professora referia-se ao buscar ajuda na Escola Normal Secundária ou no “Núcleo Regional de Ensino”. No entanto, sua decepção foi ouvir que ninguém dali poderia ajudá-la. Que ela já fazia muito mais do que eles esperavam de uma escola isolada e o fazia muito melhor do que eles conseguiam na escola seriada urbana. Disseram-lhe que não sabiam e não tinham orientações para dar sobre uma classe multisseriada. A professora relata que voltou triste e indignada para casa, mas também, com o tempo, mais confiante sobre o trabalho que realizava. Conta que no começo mais triste e se sentindo sozinha, mas depois, mais forte e sentindo que sua relação era com o grupo a que pertencia, os filhos dos sítiantes e suas necessidades educacionais de leitura, escrita e muita matemática para o trabalho nas serrarias.

De certa forma, quem lhe atendeu foi esclarecedor. Tanto o projeto da Escola Normal Secundária de Iguaçu, quanto a coordenação das atividades administrativas educacionais faziam



parte da concepção dualista de ensino público e de trabalho docente. Realmente não existiam propostas para as escolas rurais isoladas, multisseriadas e unidocentes. Por um período de duração longo, mas irreversível, a professora sentiu as marcas daquele encontro. Não se pretendia uma formação ou uma orientação aos professores das escolas isoladas multisseriadas, pois também não era proposto um ensino igual para todos, muito menos adequado para atender às necessidades dos filhos dos trabalhadores.

“Quem me auxiliava, me dava algumas informações era um professor adventista aposentado que era dono de um sítio ali perto. Ele me passava muitas orientações sobre o conteúdo e o currículo” (Caderno de Campo, maio/2005) (...) *“A turma de crianças foi crescendo e decidimos, eu, meu pai e o professor, separarmos a turma! Tinha criança que até já sabia ler e sabia as continhas. Em um inverno, meu pai disse: ‘Ninguém vai te cobrar nada... quem já sabe ler vai pro sol ler, você fica com os que não sabem ainda ler’* (Caderno de campo, maio/2005). *“Eu ficava dentro da sala de aula com umas, alfabetizando-as, e outras crianças lá fora lendo... (...) Depois reuníamos novamente todos na sala para uma atividade comum. Hoje em dia isso seria impensável, pois a escola de hoje não trabalha para que a criança fique sozinha e continue o seu trabalho, ela é sempre vigiada, mas, na década de 60 a gente também precisava ensinar que ela deveria fazer o seu trabalho autonomamente, mesmo que ninguém as vigiasse.”* (Caderno de campo, dez/2006).

Tempo de formação ou tempo para se formar... cotidiano e não-cotidiano

A idéia de formação profissional, seja inicial ou em atuação, caminhou para concebermos como de crucial importância a valorização das singularidades e dos processos particulares que integram a experiência individual, (ANDRADE 2005; CASTRO e VILELA, 2003; CARMO e CHAVES, 2001; CATANI, et al 2006; FONTANA, 2000; GUEDES-PINTO, 2002; KLEIMAN e MATÊNCIO, 2005;), tanto na esfera da vida cotidiana das atividades sociais, quanto na esfera não-cotidiana (HELLER, 1991), em que a primeira constitui as objetivações humanas e a segunda as objetivações humanas superiores.

Assim, Agnes Heller divide a vida social humana em dois grandes âmbitos da atividade social: a vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos (objetivações genéricas em-si): a linguagem, os objetos (utensílios e instrumentos) e os usos; e a vida não-cotidiana para



as objetivações humanas superiores (objetivações para-si) como: ciências, filosofia, arte, moral e política. O segundo âmbito tem sua gênese histórica no primeiro. No entanto, “a linguagem é a única objetivação genérica em si, na qual, junto com o sistema de signos primários, produziu também um sistema de signos secundários: a escrita” (HELLER, 1991, p. 289, tradução nossa).

O contato cotidiano, para Heller, constitui-se como base as relações sociais e, para tanto, elabora algumas categorias da formação humana: a ação verbal, o jogo, os afetos, o espaço e o tempo cotidiano, as disputas e as satisfações. Para Heller (1991), a formação dos indivíduos começa sempre nas esferas da vida cotidiana. Esse processo de formação inicia já no momento de seu nascimento e inserção no universo cultural humano e se estende por toda a vida.

Como afirma Heller, o tempo na vida cotidiana tem assim como o espaço, caracteriza-se por ser antropocêntrico, mas, o sistema de referência do tempo cotidiano é o agora. Para a autora, a vida cotidiana, e não só ela, mas também a política, é repleta de presentes. Tal qual as experiências espaciais cotidianas, as experiências temporais só são influenciadas pelo desenvolvimento da ciência quando esta produz possibilidades de ação. Assim, mesmo quem conhece bem a teoria da relatividade e os conceitos científicos de tempo opera na vida cotidiana com conceitos temporais cotidianos e estes não perdem o sentido de verdade, no sentido do saber cotidiano. Mas, o conceito de tempo científico vai lhe servir para ir em direção oposta às atividades não-cotidianas. Heller, no entanto, não quer tentar trazer o conceito científico de relatividade para a vida cotidiana, mas o inverso, de fazer uma elevação em nível científico de um aspecto peculiar da vida cotidiana e muito importante para ela: a experiência interior temporal, isto é, a duração. Tal proposta, de cotidiano e não-cotidiano, pode trazer elementos metodológicos interessantes para compreendermos a formação de professores e a dialética das relações teoria e prática como atividades constituidoras de um indivíduo pelo Outro.

Como lembra o psicólogo soviético Leontiev (1978), trata-se necessariamente de um processo mediado, direta ou indiretamente, por outros indivíduos. O psiquismo humano estrutura-se a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, ou seja, pela apropriação da cultura humana material e simbólica, produzida e acumulada objetivamente ao longo da história da humanidade. Os objetos desse processo de apropriação, a saber, as objetivações produzidas pelo gênero humano, condensam em si, isto é, materializam trabalho humano, faculdades e aptidões humanas desenvolvidas ao longo da humanidade e se constituem uma síntese dessa própria história. No caso em questão, tornar-se alfabetizadora e alfabetizar inter-relacionam-se



mutuamente, ocorre ao mesmo tempo em que a aquisição/apropriação da escrita (linguagem, símbolo, signo, signo de signo, instrumento) pelas crianças acontece conjuntamente com a aquisição/apropriação dos modos de fazer/mediar/ensinar esta escrita e assim, conhecer este objeto melhor. Relacionam-se como a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Parte da trajetória profissional da professora ajuda-nos compreender, como afirma Vygotsky (1989, p. 64), que uma pessoa é um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade constitui-se enquanto membro de um grupo sociocultural específico. Uma das perguntas que nos fazíamos ao longo do trabalho de campo era que sujeito, ou indivíduo, é este que traz o seu tempo de vida pessoal indissociável do seu tempo de vida profissional? No cotidiano, o tempo de trabalho docente e o tempo de vida são indissociáveis... Mesmo quando o professor pode não estar no trabalho ele está pensando sobre o trabalho. Assim, que sujeito é este? Lembrava-me do alerta de Ezpeleta “ele é mais que um vendedor livre de sua força de trabalho e é também o ainda enigmático protagonista das lutas sociais” (EZPELETA, 1989, p. 92).

Esse enigmático protagonista das e nas lutas sociais, como no caso desta professora e deste grupo de pais de alunos e de muitas outras professoras leigas nesta região escapa à estatística. São silenciosos. Também escapa aos estudos sobre a formação de professores, escapa também às políticas públicas que tem por base os dados documentais. No entanto, sem tal singularidade não é possível compreendermos a totalidade. Ou melhor, sem as especificidades do trabalho dos professores leigos a totalidade não é a totalidade!

São processos sociais pequenos, em que atuamos em uma pesquisa deste porte, de desdobramentos locais, como lembra Ezpeleta (1989). Processos entrelaçados com os grandes processos sociais. Há neles recorrências e composições que não conhecemos. No caso, esta professora, naquele momento queria compartilhar conosco seu trabalho de alfabetizadora. Mas que processos possibilitaram que uma pessoa em uma escola isolada, numa mesoregião ainda isolada (1958 a 1974), se constituísse como uma profissional excelente para as pessoas trabalhadoras daquela região. Ezpeleta nos chama atenção:

São, enfim, múltiplos e heterogêneos os processos que alimentam outros e que, ao mesmo tempo, configuram as facetas reais e concretas da sociedade. Nesses processos [pequenos] são constituídos os sujeitos que, por sua vez, os protagonizaram. São sujeitos construídos em e por relações sociais específicas,



por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, esses sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las por fora, compartilhá-las, readaptá-las, resistir-lhes ou simplesmente criar outras novas. (EZPELETA, 1989, p. 92, chaves da autora).

Durante a elaboração desta pesquisa, demos ênfase, como aponta Heller (1991), a alguns aspectos do tempo cotidiano: a irreversibilidade, o limite (morte e geração), o tempo vivido, a divisão ou distribuição, o ritmo e o momento oportuno. Esses elementos temporais podem ser observados tanto ao longo de uma vida quanto em um período em uma sala de aula. A duração é um aspecto temporal que tanto pode ser atribuído às atividades, longas ou curtas, quanto à quantidade de tempo transcorrido de uma pessoa em particular. Ambas se reduzem à irreversibilidade dos acontecimentos e dos feitos. A irreversibilidade enquanto conceito não aparece no cotidiano, mas, como parte constitutiva de nossa consciência temporal (HELLER, 1991, p. 385), e um exemplo é o lamento das ocasiões perdidas, que não souberam ser aproveitadas. “As coisas passadas não voltam” ou “o que foi feito está feito e não tem remédio”.

Embora nos relatos sobre a sua vida profissional da professora seja possível notar o aspecto da irreversibilidade temporal quando conta sua trajetória, ela sente, mesmo tendo perdido oportunidades, que parece apoderar-se da compreensão sobre o possível de cada momento. Portanto, não se lamenta. Conta sua trajetória com orgulho. É possível encontrar momentos em que ela narra sobre uma possibilidade muito freqüente na vida docente: a possibilidade quase cíclica de “fazer de novo”, a cada nova turma, em cada ano letivo que se reinicia. Ou a cada vez em que muda de escola, mostrando-nos que as reparações, reintroduções, não são apenas uma noção de tempo circular, em que tudo volta ao começo, mas, discretas espirais em uma linha.

Conclusões

A perspectiva que buscamos aqui construir caracteriza-se pela ênfase nas práticas, nos comportamentos e na experiência social - ou seja, pela tentativa de compreender a produção do mundo social a partir dos indivíduos situados espaço-temporalmente num mundo intersubjetivo, e a construção de sentidos experimentados pelos sujeitos. Se o foco da análise reside na ação e nas práticas sociais, a escala de observação também se altera, tomando como ponto de partida a



consideração do *espaço vivido*, a relação direta do homem com os espaços em sua vida cotidiana, para considerar, portanto, as experiências dos indivíduos em interação, por meio das quais se cria e se recria. Estabelecer recortes e pontos de partida constitui uma tarefa das mais delicadas, e também das mais imprescindíveis na investigação. Neste sentido, é importante advertir que a escolha da escala de observação nunca é neutra e produz efeitos de conhecimento, que se dão não no sentido de negar outras explicações possíveis, mas de ressaltar outros aspectos e revelar universos de relações que escapam.

É necessário sem dúvida compreender esses processos para que se possa inclusive reconhecer práticas criadoras, ou resistentes, e entender como estas práticas reinterpretam, ressignificam e reconduzem (mesmo que em uma escala muito pequena) a dinâmica das transformações.

Mesmo na região Oeste do Paraná não se pretendia um ensino igual para todos, nem a formação de professores para atender a todos, muito menos adequados para atender às necessidades dos filhos dos trabalhadores aconteceram experiências contraditórias e elaboradas pelos trabalhadores. A criação dos cursos normais em nível secundário visava aos interesses de uma minoria pertencente à classe dominante, geralmente residente em Foz do Iguaçu, que buscava uma forma de reprodução de sua hegemonia econômica, política e cultural. Entretanto, apesar do que apontava a dinâmica oficial e a do poder houve um grupo social isolado que se organizou silenciosamente ou não, taticamente, formando uma professora que atendesse aos seus anseios e ensinasse seus filhos. Conforme argumenta Certeau “procedimentos populares [também “minúsculos” e cotidianos] jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los, enfim que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores [ou “dominados”], dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política”. (CERTEAU, 1994, p. 41, acréscimos nossos entre colchetes).

Estas “maneiras de fazer” são, na argumentação do autor, entendidas como as formas as práticas através das quais os indivíduos reapropriam-se do espaço estruturado pelas técnicas de produção sociocultural. Entende-se, portanto, que os indivíduos ao agirem nos espaços, consumindo-os e se apropriando deles, fazem-no atribuindo-lhes novos sentidos e imprimindo-lhes usos distintos daqueles inicialmente planejados, ou seja, transformando sua natureza.



A apropriação refere-se, assim, às formas pelas quais os indivíduos agem e interagem nos espaços e constroem universos simbólicos carregados dos significados produzidos nesta interação. Nesta apropriação constituem-se... formam-se...

Referências bibliográficas:

- ANDRADE, L. *Professores Leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005.
- CARMO, E. R.; CHAVES E.M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 33-40, 2001.
- CASTRO, M.; VILELA, R. A. T., Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: ZAGO, N.; (org) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-243.
- CATANI, D. B. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 32, maio/ago. 2006.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FONTANA, R. C. *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000;
- FONTANA, R. C. De que tempos a escola é feita. In: VIELLA, M. A. (org) *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003.
- GUEDES-PINTO, A. L. et al. *A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino*. 1. ed. Brasília, DF: MEC-UNICAMP, 2006. 31 p.
- GUEDES-PINTO, A. L. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado Letras, 2002.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península. 1991.
- KLEIMAN, A. & MATÊNCIO, M. L. (org.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. (trad. M. D. Duarte). Lisboa: Horizonte, 1978.
- PAULA, F. A. *Astúcias de uma professora alfabetizadora: usos do tempo na sala de aula*. Campinas, 2008. Faculdade de Educação (tese doutorado). Unicamp. 2008.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.