



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores
Departamento de Educação

Marluce dos Santos

O Exercício da Docência pelo Professor Leigo

São Gonçalo

2011

Marluce dos Santos

O Exercício da Docência pelo Professor Leigo.



Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia à Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Orientadora: Prof^a Dr^a. Inês Ferreira de Souza Bragança

São Gonçalo

2011

Dos Santos, Marluce.

O Exercício da Docência pelo Professor Leigo. São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores/ Departamento de Pedagogia, 2010.

v, 43 pág.

Orientadora: Prof^a Dr^a Inês Ferreira de Souza Bragança

Monografia de Conclusão de Graduação-Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Pedagogia, 2011.

1- Professor leigo. 2- Docência. 3- Desvalorização profissional. 4- Profissionalização. I- Inês Ferreira de Souza Bragança. II-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de

Marluce dos Santos

O Exercício da Docência pelo Professor Leigo

Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção do curso em licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora: _____

Prof^a Dr^a Inês Ferreira de Souza Bragança (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - FFP/UERJ

Prof^a Dr^a Mairce da Silva Araújo (Parecerista)
Faculdade de Formação de Professores- FFP/UERJ

São Gonçalo
2011

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que hoje corôo com a conclusão deste curso. Aos meus irmãos e irmãs que vibram por cada conquista minha. Aos meus irmãos Márcia e Mazzini que hoje, não estão mais aqui para juntos celebrarmos este dia. Ao meu marido Fabiano e ao meu filho Bernardo que se dedicam a me fazer feliz.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo que tem feito e por tudo que irás fazer. Aos meus pais por todo o incentivo, investimento e amor dedicado a mim. Ao meu marido Fabiano e ao meu filho Bernardo pela compreensão em meus momentos de ausência e *stress*. Às minhas irmãs e irmãos por toda a confiança depositada em mim. Aos meus sobrinhos, meu afilhado Fabrício e aos meus cunhados por sempre por sempre confiarem em mim acreditando ser uma alguém de muita inteligência. À amiga Bruna Cirino por suas palavras de ânimo e apoio, por abrir as portas de sua casa para mim, principalmente, nos dias de sua folga que abdicava para me ajudar na elaboração desta monografia, olha, que ela é da Geografia... E também a amiga Ísis Cabral nas ajudas dos trabalhos realizados durante minha gravidez e licença maternidade e por todos os outros momentos em que a pedia socorro e prontamente me atendia. À Inês Bragança por toda compreensão, paciência e acima de tudo parceria, o que não a fez desistir de mim em nenhum instante.

Obrigada Senhor por todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação. A todos nós, Senhor, bênçãos sem medida!

Então, educamos e somos educados. Ao Compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, idéias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modo de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tido em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia.

José Carlos Libâneo

RESUMO

O presente trabalho procura problematizar o fato de que ainda é possível encontrar professor sem formação profissional ou estudantes, em processo de formação inicial, exercendo a função docente. Deste modo, a pesquisa tomou como referência seguintes questões: por quais razões é possível ainda encontrar professores leigos ou estudantes em processo de formação inicial exercendo função docente, principalmente em centros urbanos? A contratação desse “professor” também se justifica por questão salarial? Por que a mulher está tão fortemente ligada a este cenário? Que impacto a atuação profissional antes do término do Curso Normal gera no processo de formação das estudantes? Os objetivos consistiram em traçar o perfil de um grupo de estudantes do Curso Normal do Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN) que já atuam como “professores/as”; analisar as razões da admissão de professores leigos ou estudantes em processo de formação inicial no Município de São Gonçalo; identificar saberes produzidos pela experiência docente vivenciada pelo grupo de estudantes do Curso Normal (IECN) que já atuam como “professoras”. O referencial teórico-metodológico aponta para a abordagem qualitativa da pesquisa em educação e foi desenvolvido por meio de leituras que abordam o processo histórico sobre a formação docente, tomando como referência autores que postulam a profissionalização e formação continuada do profissional da educação. Inicialmente foi realizado um levantamento exploratório para identificar os alunos que já atuavam como professores/as e depois, então, seguiu-se a realização de entrevistas e de uma oficina pedagógica com estudantes. A pesquisa possibilitou perceber que a inserção do professorado leigo no magistério ainda vigora, dificultando um melhor desenvolvimento dos seus profissionais e educandos, o que conseqüentemente gera uma baixa remuneração e desvalorização profissional frente às demais profissões.

Palavras chaves: Professor leigo, docência, desvalorização profissional, profissionalização

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Alunos X Docentes Leigos	30
Gráfico 2; 3 e 4 – Total de Alunos X Alunos desenvolvem/desenvolveram atividade docente	31
Gráfico 5 – Motivo da Contratação	32
Gráfico 6 – Remuneração	33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR DIRIGIDO À HISTÓRIA.....	16
2. A ATUAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO NORMAL COMO PROFESSORAS “LEIGAS”	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE APLICAÇÃO	39
APÊNDICE B – OFICINA	40
ANEXO A – LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.....	41
ANEXO B – CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937).....	42

INTRODUÇÃO

A motivação para o desenvolvimento do presente tema explica-se por minha própria trajetória. Apesar da docência sempre me atrair, não pensava em me preparar para exercê-la. Porém, ainda muito jovem e acreditando que seria uma futura dentista, em 1998, ao participar de uma das aulas do curso de Inglês, fui convidada por minha própria professora para dar aulas dessa disciplina em uma pequena escola para Educação Infantil e para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Aceitei imediatamente e foi um desafio. Desde então comecei a ministrar aulas em escolas, na Igreja, alfabetizando adultos em um projeto da Pastoral da Criança e até mesmo atuando como voluntária, exercendo a função de professora de Inglês em um Centro Intregado de Educação Pública (CIEP). E a formação? Nenhuma, apenas o Curso de Inglês.

Minha prática docente, sem reflexão sistemática, foi desenvolvida por meio de um mergulho em minha memória, buscando a experiência vivida como aluna e as práticas dos professores pelas turmas por onde passei. Com isso, alunos ficavam sem recreio, copiavam por inúmeras vezes os seus erros, faziam cópias ou permaneciam após o término das aulas como sanção aplicada. Porém, o diálogo se fazia presente, me reconheciam como autoridade em sala de aula, mas não enxergavam em mim a marca do autoritarismo. De fato, era uma via de mão-dupla em que a afetividade e atenção não faltavam. Foi uma busca incessante pelo acerto.

Em 2003, fui convidada a assumir a turma da 4ª série (5ºano) do Ensino Fundamental, ali comecei a pensar que realmente estava conseguindo atingir os objetivos que a docência nos propõe. Porém não me achava digna de assumir tal cargo, já que eu não tinha a devida formação. Então, decidi fazer o Curso de Pedagogia, algo antes inimaginável. Comecei a fazê-lo e meu envolvimento com a Educação foi dotado de sentido e intensificado de responsabilidade.

É lastimável saber que, como em minha experiência, há muitas pessoas exercendo função de professor sem sê-lo, ou seja, sem a formação profissional específica. O que me causa maior espanto é saber que este fato ocorre nos centros urbanos com mais frequência do que imaginamos, o que acreditamos acontecer apenas no interior, ledô engano, nas salas de aula de grandes municípios como São Gonçalo e Niterói ainda encontramos a presença do professor leigo.

Ao vivenciar a disciplina de Estágio Supervisionado III, no segundo semestre de 2008, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, tive a oportunidade de estar na sala de aula do Ensino Médio, no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), agora com o olhar de futura “formadora de professores”. Muitas foram as aulas que presenciei no Estágio e, assim, conhecendo um pouco dessa realidade, desenvolvi a oficina “*Marcas da memória: refletindo sobre a formação docente*”.

Essa experiência favoreceu o encontro com o ponto focal da pesquisa pretendida. Pois, na oficina desenvolvida, pude ouvir histórias que motivaram as alunas a escolherem o Curso Normal e tomar conhecimento que muitas já exerciam a docência mesmo estando ainda em processo de formação.

Um dos relatos que me despertou atenção e contribuiu para tomar o IECN como campo de pesquisa foi o de uma aluna que é Inspectora de corredor de uma escola da rede pública de São Gonçalo. Na escola em que trabalha, uma das professoras da Educação Infantil entrou de licença. Então, houve a necessidade de uma professora assumir duas turmas da Educação Infantil, porém o trabalho estava árduo. Vendo esta realidade, o Diretor da escola convidou a referida inspetora para ajudar a professora, mas acabou por assumir a turma e acreditava ser fácil, pois, segundo ela, “era somente dar algumas folhas para as crianças rabiscarem”¹. Quando a professora retornou para assumir sua turma, os alunos queriam que permanecesse e os pais foram à Direção. Ficou acertado que a Inspectora ficaria na sala de aula alguns minutos na entrada e outros no momento do recreio e, assim, esteve até o final do ano. O Diretor, percebendo o envolvimento da aluna com a profissão, a matriculou no IECN e, quando desenvolvi a oficina, estava no 2º ano do Curso Normal.

Essa narrativa corrobora com o fato de que, como em minha experiência, ainda existem professores leigos exercendo a docência indevidamente.

Assim, o que falar a respeito dos Planos de Alfabetização do Governo Federal? Não precisa ser professor, em alguns casos, basta saber ler, escrever e contar para ensinar. O “Brasil Alfabetizado” do atual Governo, por exemplo, incentiva a presença do professor leigo em sala de aula fazendo lembrar as práticas do Ensino Mútuo, incentivado no Brasil, no séc. XIX².

¹ Depoimento oral da estudante do Curso Normal.

² “Para os pesquisadores em educação precisar, historicamente, sua concepção é tarefa difícil. Todavia, é consensual entre os historiadores da educação que a utilização desse método, no Brasil, quando foi recomendado para a Instrução Pública, por meio da Lei de 1827, não consistia uma novidade pedagógica. Reconhece-se que seu uso vem de longa duração e que em diferentes períodos já se praticava essa modalidade de ensino. É comum encontrarmos, nas considerações historiográficas, afirmações que judeus e gregos, na Antigüidade, já o utilizavam. Posteriormente, nomes como Comênio (1592/1670) e La Salle (1651/1718), também, o empregavam ou o aconselhavam. O principal elemento que definia e caracterizava o Método Mútuo era o uso de monitores no ensino. Em sua *Didática Magna*, Comênio ensina como um único professor pode ser

DECRETO Nº 6.093, DE 24 DE ABRIL DE 2007

Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências.

Entende-se por alfabetizadores os professores da rede pública ou privada ou outros agentes, nos termos do regulamento, que, voluntariamente, realizem as atividades de alfabetização em contato direto com os alunos e por coordenadores de turmas de alfabetização os que, voluntariamente, desempenhem supervisão do processo de aprendizagem dos alfabetizandos.

Art. 5º § 3º A atuação do alfabetizador deverá ocorrer em caráter voluntário e será regida pelo art. 11 da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, mediante a celebração de termo de compromisso.

Art. 11. As atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado são consideradas de natureza voluntária, na forma definida no art. 1º e seu parágrafo único da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

O decreto declara que “*Entende-se por alfabetizadores os professores da rede pública ou privada ou outros agentes*”, mas quem seriam esses outros agentes? Nota-se, então, que o Decreto dá margem há muitas interpretações e que até mesmo uma pessoa sem a formação docente estaria apta à atuação docente.

Além disso, vivemos em uma sociedade desigual, baseada em relações sociais de antagonismo e de exploração e que acredita que o fato de ser mulher a capacita para desenvolver as práticas da docência, não importa se há formação ou não, mas por ser mulher não está longe do cuidar. Observa-se dessa forma a concepção de que a criança precisa de atenção, em detrimento da educação escolarizada. Com isso, cria-se uma falsa impressão que para ser professor não é necessária a profissionalização, reforçando a persistência da inferioridade salarial frente às outras profissões.

José Carlos Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que:

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a

suficiente para qualquer número de alunos fazendo uso de monitores. Os monitores eram alunos em estágios mais “avançados” de aprendizagem que ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios menos “avançados”. Os monitores, escolhidos pelos mestres, recebiam instrução à parte. Na prática, os monitores eram responsáveis pela instrução de uma decúria, ou um grupo de 10 alunos. Em Comênius, a principal função do monitor era auxiliar o mestre no ensino, a fim de amparar seu ideal pedagógico, que estava centrado no interesse do aluno tendo a observação e o julgamento como base.” (NEVES, s/d) Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossário/verb_c_encino_mutuo.htm

da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, *valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.* (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.260)

Por isso, a Pedagogia deve assumir claramente um posicionamento sobre qual direção a ação educativa deve tomar, em uma Pedagogia para além da sala de aula. Segundo Libâneo isso é o que justifica a existência da Pedagogia como área de conhecimento, de construção de saberes, cuja especificidade é realizar uma reflexão global e unificadora da realidade da educação e sobre que tipo de homem pretende formar.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.261)

A reflexão dos autores indica a complexidade do campo pedagógico, bem como da prática educativa o que exige a atuação de profissionais que tenham formação específica e cada vez mais ampliada. Nesse sentido, o presente trabalho procura problematizar o paradoxo entre as crescentes exigências postas pela sociedade brasileira à educação e o fato de que ainda é possível encontrar professor sem formação profissional ou estudantes em processo de formação inicial exercendo a função docente.

Deste modo, partindo da referida problemática, a pesquisa tomou como referência seguintes questões:

- Por quais razões é possível ainda encontrar professores leigos ou estudantes em processo de formação inicial exercendo função docente, principalmente em centros urbanos? A contratação desse “professor” também se justifica por questão salarial?
- Por que a mulher está tão fortemente ligada a este cenário?
- Que impacto a atuação profissional antes do término do Curso Normal gera no processo de formação das estudantes? Quais os saberes são mobilizados nessa experiência?

- Como se dá o envolvimento/compromisso das estudantes do Curso Normal que já atuam como “professoras”?

Os objetivos consistiram em traçar o perfil de um grupo de estudantes do Curso Normal do Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN) que já atuam como “professores/as”; analisar as razões da admissão de professores leigos ou estudantes em processo de formação inicial no Município de São Gonçalo; identificar saberes produzidos pela experiência docente vivenciada pelo grupo de estudantes do Curso Normal (IECN) que já atuam como “professoras”.

O referencial teórico-metodológico aponta para a abordagem qualitativa da pesquisa em educação e foi desenvolvida por meio de leituras que abordam o processo histórico sobre a formação docente, tomando como referência autores que postulam a profissionalização e formação continuada do profissional da educação. A pesquisa foi realizada no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), com os alunos a partir do 2º ano do Ensino Médio que cursam o Normal. Inicialmente foi realizado um levantamento exploratório para identificar os alunos que já atuavam como professores/as e depois, então, seguiu-se a realização de entrevistas.

O presente trabalho foi organizado em quatro capítulos, com as seguintes abordagens de forma geral:

O primeiro capítulo dirige um olhar para a trajetória histórica da docência no Brasil, dos primórdios aos dias atuais, destacando a reflexão sobre como a educação e a profissionalização docente vêm sendo desenvolvidas. Não há pretensão de aprofundamento nos períodos históricos, mas estes servirão cenário para o desencadeamento da compreensão de como o magistério vem sendo produzido. O segundo capítulo apresenta a pesquisa de campo desenvolvida, trazendo à tona uma realidade que vem ocorrendo em grandes centros urbanos, como em São Gonçalo, onde ainda encontramos a docência praticada por aqueles que estão em processo de formação e, para concluir, algumas considerações e reflexões finais.

1. FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR DIRIGIDO À HISTÓRIA

Através de um breve histórico sobre o processo de formação docente pretendo contextualizar a pesquisa desenvolvida, apontado como as práticas pedagógicas vêm se desenvolvendo desde o período jesuítico até os dias atuais. Esse movimento tem como objetivo favorecer uma visão de conjunto, não há, portanto, intenção de aprofundar cada período, mas sim de indicar um painel.

Tomamos como marco referencial a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em 1549. A Companhia de Jesus contava com o Irmão Vicente Rodrigues de apenas 21 anos como mestre, este se tornou o primeiro professor nos moldes europeus e durante mais de 50 anos dedicou-se ao ensino e a propagação da fé religiosa. O Padre José de Anchieta, o mais atuante dos jesuítas, trouxe ricas contribuições para educação brasileira, escrevendo poemas e como autor da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. (BELLO, 1998)

Os jesuítas tinham o intuito de evangelizar, de converter os indígenas em católicos, porém perceberam que se não os alfabetizassem não haveria possibilidade de conversão. Com isso, a missão estendeu-se de Salvador para o sul. Em 1570 a obra jesuíta já era composta por cinco escolas de instrução elementar: Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga, e três colégios: Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. (BELLO, 1998)

Em 1759, os jesuítas foram expulsos das colônias portuguesas por decisão do Marquês de Pombal.³ No momento da expulsão, os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. Com esse acontecimento a educação brasileira sofre mudanças bruscas, pois a educação manteve-se sob a responsabilidade dos jesuítas por duzentos e dez anos.

Com a expulsão dessa Companhia, encontramos, também no Brasil, grande impacto da Reforma dos Estudos Menores, efetuada em 1759 e ampliada em 1772, referente ao ensino primário e secundário; reformas que mudaram a organização e a dinâmica do sistema de ensino, bem como o perfil da docência. (BRAGANÇA, 2007, p. 03)

³ Apesar de Pombal ter expulsado muitos religiosos que pretendiam monopolizar a mão-de-obra indígena, acabou mantendo o movimento catequético, pois seria necessário manter os missionários nos aldeamentos para aproveitar sua habilidade no trato com os índios e cristianizá-los, tirando-lhes assim do estado de selvageria.

Pombal desejava tornar Portugal em uma nova potência frente às demais potências européias, porém a educação jesuítica não convinha aos seus interesses comerciais, já que as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé. Então Pombal pensou em uma escola para servir os interesses do Estado, através do Alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal criava as aulas régias⁴ de Latim, Grego e Retórica.

A permanência praticamente inalterada do sistema das *Aulas Régias* no Brasil da virada do século XVIII para o seguinte, estendendo-se ainda durante o primeiro reinado, deveu-se à continuidade dos modelos de pensamento em nossa elite cultural. Existiu um grande descompasso entre o pretendido pelo governo monárquico – tanto o português quanto o brasileiro, após a independência – e aquilo que as condições sociais e econômicas viriam permitir, dentro de um modelo produtivo excludente, escravista e pautado numa mentalidade que contribuía para se perpetrar tal situação. (CARDOSO, 2004, p. 190)

Anterior a Reforma Pombalina o Estado não tinha papel decisivo no ensino das primeiras letras, estando as “escolas de ler e escrever e contar” a cargo das Câmaras, da Igreja, das Congregações Religiosas e até, dos próprios pais das crianças.

Quando o ensino tornou-se público houve uma estagnação na educação brasileira, além de as disciplinas serem dadas isoladamente, não existia nem mesmo articulação entre os professores. Os professores eram comumente mal preparados para a função, pois eram escolhidos aqueles que apresentavam boa conduta, sendo improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam "proprietários" vitalícios de suas aulas régias. Segundo Tanuri (2000):

Antes porém que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias. (TANURI, 2000, p.62)

O Alvará de 6/11/1772 corrobora esta afirmação:

I. Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; nas Capitânicas do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos

⁴ As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil.

opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém. II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mandem afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras. (MOACYR, 1936, p. 24 *apud* TANURI 2000)

Como solução para melhoria da educação brasileira, Portugal criou, através do Alvará de 10 de novembro de 1772, o subsídio literário que era uma espécie de imposto sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente para garantir a manutenção dos ensinos primário e médio. Porém não era cobrado com regularidade, o que deixava os professores sem vencimento por longos períodos (BELLO 2001).

Todo esse contexto foi deixando a educação brasileira em estado de decadência e somente no século XIX com a chegada da família Real, em 1808, que este cenário começou a mudar (BELLO 2001). Dom João realizou diversas mudanças no aspecto econômico e cultural. Neste último, surgiram a Imprensa Régia, a Biblioteca Real, o Real Teatro de S. João, o Jardim Botânico e as Escolas de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, além de se contratar a vinda, após a queda de Napoleão, de uma importante Missão Artística Francesa. Dom João VI volta a Portugal em 1821 (LIMA 1969).

Em 1822 Dom Pedro I proclama a Independência do Brasil, porém ainda em 1823, a educação brasileira encontrava-se em decadência, foi quando na tentativa de suprir a falta de professores foi instituído o Método Lancaster, ou do "*ensino mútuo*"⁵, onde um aluno treinado (decurião) ensina um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor.

Somente em 1824 a educação brasileira começa a tomar nova notoriedade com a Constituição de 25 de março, outorgada por Dom Pedro I garantindo a "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos".

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

⁵ Para os pesquisadores em educação precisar, historicamente, sua concepção é tarefa difícil. Todavia, é consensual entre os historiadores da educação que a utilização desse método, no Brasil, quando foi recomendado para a Instrução Pública, por meio da Lei de 1827, não consistia uma novidade pedagógica. Reconhece-se que seu uso vem de longa duração e que em diferentes períodos já se praticava essa modalidade de ensino. É comum encontrarmos, nas considerações historiográficas, afirmações que judeus e gregos, na Antiguidade, já o utilizavam. Posteriormente, nomes como Comênio (1592/1670) e La Salle (1651/1718), também, o empregavam ou o aconselhavam. O principal elemento que definia e caracterizava o Método Mútuo era o uso de monitores no ensino. Em sua *Didática Magna*, Comênio ensina como um único professor pode ser suficiente para qualquer número de alunos fazendo uso de monitores. Os monitores eram alunos em estágios mais "avançados" de aprendizagem que ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios menos "avançados". Os monitores, escolhidos pelos mestres, recebiam instrução à parte. Na prática, os monitores eram responsáveis pela instrução de uma decúria, ou um grupo de 10 alunos. Em Comênio, a principal função do monitor era auxiliar o mestre no ensino, a fim de amparar seu ideal pedagógico, que estava centrado no interesse do aluno tendo a observação e o julgamento como base (NEVES, 2003).

Mediante a mudança da sede do reino, o novo governo teve que realizar uma série de medidas, entre elas na área educacional, a fim de suprir a demanda que o país apresentava. Deste modo o governo de Dom João VI instituiu através de um decreto, em 1826, quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. O que não é de se admirar houve apenas investimentos no ensino técnico e no superior, enquanto a educação do povo, com estudos primários e médios, ficou esquecida, caracterizando ainda um período de poucos avanços educacionais.

Em 1827 a educação sofre mudanças marcantes devido à Lei de 15 de outubro que propõe a criação de escolas em todas as cidades e vilas. A Lei propunha também a abertura de escolas para meninas. Fato interessante é que a Lei propõe exames para professores, para nomeação. Segundo Tanuri (2000):

A Lei de 15/10/1827, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. Os arts. 7º e 12º assim dispõem, respectivamente: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação.” “[...] serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º.” (TANURI, 2000, p.62)

Mesmo com as inovações que a Lei de 1827 propunha, poucos foram os resultados para o ensino de primeiras letras e preparo dos docentes. Este cenário foi se modificando somente com a reforma constitucional de 12/08/1834⁶ em que iniciou um debate de centralização e descentralização no Brasil Império, principalmente na educação, pois as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Essas discussões foram um estopim para que em 1835 surgisse, em Niterói, a primeira escola normal e pública do país, iniciando então uma preocupação com a formação do docente.

A partir desta primeira iniciativa, foram fundadas Escolas Normais em diferentes províncias, destacando-se, segundo Tanuri (2000, p.64 e 65), algumas características comuns, como a organização didática, que era muito simples, com poucos professores para todas as disciplinas, currículo rudimentar, infra-estrutura precária e frequência reduzida. E, assim, muitas foram fechadas “por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos finais do Império”, no contexto dos discursos liberais que incidiam sobre a democratização e obrigatoriedade da escola primária. No final do século, então, reforçam-se as referências à instrução como elemento fundamental ao “progresso”, observando-se a revalorização da formação

⁶ O Ato de 1834 agravou de vez o ensino no Brasil, porque as províncias não tinham condições financeiras para manter a educação.

de professores com o enriquecimento do currículo das Escolas Normais, maiores exigências quanto à seleção e a abertura ao ingresso feminino. Encaminha-se, assim, para a República nascente a tarefa de ampliar e consolidar a institucionalização da formação de professores. (BRAGANÇA, 2009).

Em 1875 foram instituídas duas escolas normais no Rio de Janeiro, uma para cada sexo. Depois, em 1880, foram transformadas em escola única e, no final do império, se desenvolveram as escolas normais no Brasil preocupando-se de fato com a formação dos docentes. Porém as escolas normais enfrentaram sérias dificuldades e condições precárias por inexistir uma prática que contribuísse para a formação professores qualificados, principalmente para as cadeiras de didática.

Observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso. (TANURI, 2000, p. 65)

Diante deste cenário podemos perceber que durante o império pouco se fez para a formação dos professores. Na inexistência de cursos preparatórios, estes eram selecionados com base em três condições: maioridade, moralidade e capacidade, esta última, às vezes era medida através de concurso.

A conjuntura republicana não herdou do império um sistema articulado de ensino. Sendo assim indagava o método utilizado por privilegiar as elites que contabilizava um saldo de 60% de analfabetos e por este motivo propunha uma mudança.

A Reforma de Benjamin Constant (1890) soou como resposta, pois objetivava a liberdade e laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária, conforme a Constituição brasileira propunha. Apresentando também como objetivo a transformação do ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Além desta foram realizadas outras reformas a fim de aprimorar a educação brasileira⁷.

A educação elitista entrou em crise na década de 1920 e se tornou mais aguda com a revolução de 1930, que foi responsável por inúmeras transformações que fizeram avançar o

⁷ Código Epitácio Pessoa; Reforma Rivadávia Correa; Reforma de Carlos Maximiliano; Reforma João Luiz Alves; reformas de abrangência estadual, como a de Lourenço Filho, no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia; Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro); Carneiro Leão, em Pernambuco.

processo educacional. A preocupação com a formação de professores começa a surgir entre nas referidas décadas com a discussão sobre a universidade e suas vertentes que, segundo Mendonça (1994):

Por um lado a luta pela implantação de verdadeiras universidades no país, isto é, universidades voltadas para a pesquisa e o desenvolvimento dos “estudos desinteressados” – em contraste com a forma até então existente de ensino superior, constituído exclusivamente de escolas isoladas e “profissionalizantes” – e, por outro lado, as tentativas de instalação das chamadas escolas normais superiores nos moldes da instituição francesa ou do *teacher’s college* norte-americano. (MENDONÇA, 1994, p.35)

Vale ressaltar que a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, foi essencial para que as discussões educacionais permanecessem levando a unificação desses importantes processos abordados.

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é documentado o momento em que o grupo dos chamados renovadores da educação assume o controle da ABE já com iniciativas de unificação. *Em linhas gerais, é essa concepção de universidade que informa tanto a proposta da USP⁸* quanto a da UDF⁹*, o que seria de se esperar dada a vinculação dos seus principais mentores, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, ao grupo dos chamados renovadores da educação.* (MENDONÇA, 1994, p.36)

Anísio Teixeira, o então, Secretário de Educação do Distrito Federal, em 1935 integra à UDF a Escola de Professores passando a se chamar Faculdade de Educação, o que segundo Tanuri (2000), em São Paulo, ocorre um movimento também nos mesmos moldes sendo este realizado por Fernando de Azevedo

O curso normal, que então era de quatro anos, precedido pelo complementar de três, passa a ser constituído por um curso de formação profissional de duas séries e a exigir para ingresso a integralização do curso secundário fundamental, organizado de conformidade com a legislação federal. Da mesma forma que no Distrito Federal, a Escola Normal da Capital, com a denominação e Instituto de Educação “Caetano de Campos”, passa a ministrar em sua Escola de Professores: cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores. Todas as demais escolas normais do estado, inclusive as denominadas “livres” (ou equiparadas), ofereciam apenas o curso de formação profissional do professor, de dois anos, além do curso primário de quatro anos e do secundário fundamental, de dois. (TANURI, 2000, p. 73)

Contudo com a Reforma Francisco Campos a educação brasileira começa a ter novos rumos, pois através desta foi instituído um sistema universitário no Brasil, através do Estatuto

⁸ Universidade do Estado de São Paulo

⁹ Universidade do Distrito Federal

* Essas notas não fazem parte do texto original, foram inseridas por mim.

das Universidades e organização da Universidade do Rio de Janeiro, sendo criada então, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras o que, para Novaes (1992), foi decisivo para que as mulheres pudessem ter acesso ao ensino superior, pois as mulheres que estudavam, cursavam a Escola Normal e apenas o curso secundário permitia este acesso.

O Estado Novo contribuiu para que a educação sofresse algumas modificações importantes. O então ministro da Educação Gustavo Capanema realizou reformas de ensino denominadas Leis Orgânicas do Ensino ou Decretos-Lei, ou ainda, em sua totalidade Reforma Capanema, que com sua criação, provocou a extinção da UDF, tendo assim, seus cursos incorporados à Universidade do Brasil. Entretanto, mesmo com a extinção da UDF, houve a criação do curso de Pedagogia.

Em 1939 surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado (Silva, 1999 *apud* TANURI 2000).

A escola normal divide-se em dois ciclos, em que o primeiro ciclo era constituído em grande parte de cultura geral, reduzindo a formação profissional em apenas duas disciplinas psicologia e pedagogia. Já o segundo ciclo era constituído, segundo Tanuri (2000), de “todos os “fundamentos da educação” que já haviam conquistado um lugar no currículo, acrescidos da metodologia e da prática de ensino”¹⁰

O que é de causar surpresa é o fato que o Decreto-Lei:

Proíbe o ingresso de maiores de 25 anos aos dois tipos de escolas normais, com o que se impediria a qualificação do numeroso professorado leigo que certamente excedia a esse limite de idade. A formação de professores é encarada como objeto de uma “escola profissional” e não apenas de um curso, uma vez que se exigia que cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim-de-infância e um ginásio oficialmente reconhecido; quanto às escolas normais regionais, elas deveriam manter duas escolas isoladas. (TANURI, 2000, p.76)

Mesmo com a Lei, a educação não sofre grandes mudanças, mas reafirma, segundo Tanuri (2000) uma estrutura que já se consolidava em diferentes estados. Sendo assim:

¹⁰ Conforme o art. 8o do Dec.-Lei 8.530, de 2/1/1946, era o seguinte o currículo do curso normal de 2o ciclo: Português (1a), Matemática (1a), Física e Química (1a), Anatomia e Fisiologia Humanas (1a), Música e Canto Orfeônico (1a, 2a, 3a), Desenho e Artes Aplicadas (1a, 2a, 3a), Educação Física, Recreação e Jogos (1a, 2a, 3a), Biologia Educacional (2a), Psicologia Educacional (2a, 3a), Higiene e Educação Sanitária (2a), Higiene e Puericultura (3a), Metodologia do Ensino Primário (2a, 3a), Sociologia Educacional (3a), História e Filosofia da Educação (3a), Prática de Ensino (3a) (*apud* Tanuri 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. (TANURI, 2000, p.78)

Contudo começa-se a pensar na formação em nível superior através do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE 251/62), “prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país” (TANURI, 2000).

Mas será o Parecer CFE 252/69 que garantirá uma modificação de fato do currículo mínimo viabilizando os formados em Pedagogia ou em cursos de menor duração, mas que tenham na grade curricular Metodologia e Prática do Ensino Primário, exercer o magistério primário. Libâneo (2005) traduz como “o Parecer 252, de 1969 veio definindo a estrutura curricular para o curso de Pedagogia, reforçando sua função de formar professores para o Ensino Normal e formar especialistas para as funções de orientação educacional, administração escolar e etc”. Deste modo, muitas modificações vão ocorrendo no currículo, em que há uma mudança em metodologias e práticas de ensino, bem como o surgimento de disciplinas como administração e organização escolar, tornando o perfil do profissional da educação também tecnicista. Bragança (2007), Scheibe (200) e Tanuri (2000) explicam que:

No contexto do regime militar, a partir de 1964, busca-se adequação de todo sistema educacional à perspectiva de enfoque especializado e tecnocrático. Um referencial que fragmenta o olhar à educação, através da consagração da fratura entre os que pensam e os que executam; especializam-se as tarefas no cotidiano da escola, especializa-se o Curso Normal e também o Curso de Pedagogia. (BRAGANÇA, 2000, p. 9)

Já nos Cursos de Pedagogia, os pareceres 251/62 e 252/69 criam as habilitações técnicas em supervisão, administração, inspeção e orientação educacional para as escolas e sistemas escolares, instituindo-se o título único de licenciado, já que todos os graduados neste curso poderiam ser professores do Curso Normal. É, nessa conjuntura, que se coloca o impasse sobre a possibilidade de habilitação também para o magistério primário, “quem prepara o professor primário também pode ser professor deste nível de ensino?” (SCHEIBE, 2000, p. 11 *apud*).

E Tanuri (2000):

Entre as reformas do regime militar, a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, teve como conseqüência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1o Grau.

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000, p. 80)

Mesmo com a existência de reformas no ensino, é possível perceber que havia um interesse em frear a procura pelo Curso Normal e o crescimento desordenado das escolas que o ofereciam, inibindo então a opção prematura ou sem discernimento para o estudo das ciências humanas e pedagógicas. O curso normal existente começava a se descaracterizar como instância adequada na formação do professor das séries iniciais, de forma que as mudanças na legislação do regime militar passa a influenciar diretamente neste processo, ocasionando a deteriorização das condições de trabalho e remuneração. (TANURI, 2000)

O currículo estipulado pela HEM traz novas discussões a respeito da formação docente, em que se pensava na fragmentação do curso em habilitações específicas “As Universidades, então, realizaram reformulações curriculares para formar, no Curso de Pedagogia, os professores para atuar na Educação Pré-Escolar e nas séries iniciais” (BRAGANÇA, 2009).

Muitas críticas foram feitas em relação à HEM, resultantes de pesquisas acadêmicas, apontaram uma degradação nas matrículas e condições de formação profissional ocasionando um movimento de âmbito federal e estadual. Movimento este que teve em discussão projetos de estudo, pesquisa e propostas de ações que foram denominadas de “revitalização do ensino normal”, que criou iniciativas do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais propondo medidas para reverter o quadro daquele momento. (TANURI, 2000)

Na década de 1980 os movimentos sociais liderados por educadores terão como foco a democratização da educação. Esses movimentos redesenharão as reivindicações e as diferentes formas de atuação e participação política frente ao Estado tornando-os sujeitos históricos. Será neste momento, que os educadores terão forte presença junto à classe trabalhadora com expectativa de uma constituinte livre e soberana, como o movimento das “diretas já” movidos pela esperança de melhorar suas condições de vida, de realizar movimentos autônomos de modo que os sujeitos envolvidos fossem capazes de “durante as lutas constituírem-se como classe” (THOMPSON, 1979, p.232.).

Com tantas lutas os movimentos entre professores e alunos têm seu ponto máximo em 1990 com a criação da Associação Nacional pela Formação de Educação (ANFOPE). Assim a ANFOPE fora criada, em sua fundamentação, como base identitária a docência para todo e qualquer profissional da educação.

A relação entre a teoria e a prática aparece como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação docente, especialmente quando a universidade vem sendo permanentemente desafiada pelas mazelas sociais e econômicas da sociedade brasileira.

As diretrizes lançadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) são claras: formação intensiva de qualidade, condições dignas de trabalho e formação continuada do profissional da educação. Tem-se claro, também, o desafio dirigido ao professor, entendido como agente da transformação social.

Os movimentos realizados que reivindicavam melhorias nas condições de trabalho dos profissionais da educação tiveram seu cume em 1996, quando foi criada a Nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96). Porém esta Lei ao invés de trazer melhorias para a classe atendeu aos interesses do poder dominante.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) veio encontrar o quadro acima delineado no âmbito da formação de professores para os anos iniciais da escolaridade: diversidade de instituições formadoras, seja em nível médio, seja em nível superior, com predominância das de nível médio, sobretudo as de iniciativa pública.

Deste modo, em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observa-se também a sua grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular (BRASIL, 1997). Assim, tais dados não reforçavam a idéia de adoção do modelo único de formação em nível superior (TANURI, 2000, p.85).

Então, mesmo que a LDB tenha definido os parâmetros do profissional de educação, cria-se em 2003 o DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia), que pretendia não substituir a LDB, mas complementá-la no que tange a formação do educador. Esta nova referência é instituída em 2006 com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura”. (CNE/CP Nº 1,15/05/06).

A referida resolução, hoje em vigor, determina que o Curso de Pedagogia destina-se à “formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, destacando que as atividades docentes incluem a “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, em âmbito escolar e não escolar (Art. 4º, resolução de 15/05/2006). (BRAGANÇA, 2009, p. 11)

Deste modo, é possível perceber que ao longo dos anos, desde o período jesuítico até os dias atuais, a educação tem sofrido diversas modificações, mas ainda com suas precariedades. Luta-se por uma formação justa e que, verdadeiramente, profissionais da educação ocupem os espaços que lhes são de direito.

Ainda que existam as adversidades da contemporaneidade como a exclusão social e a decadência do ensino, é a escola que se mantém como perspectiva de novas experiências entre educandos e educadores, sendo assim Bragança (2009) conclui que: “apesar de todas as críticas, a instituição escolar continua, entretanto, sendo um espaço social da maior importância e é nesse sentido que se afirma e se coloca como objeto de investigação, reflexão e intervenção social”.

2. A ATUAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO NORMAL COMO PROFESSORAS “LEIGAS”

O olhar dirigido à história da educação destacando, especialmente, os movimentos de institucionalização da formação docente nos levam ao paradoxo focalizado pelo presente estudo e que se materializa no contraponto entre um crescente aparato legal e de exigências de formação de professores/as no Brasil e o fato de ainda encontrarmos professores sem formação específica atuando nas salas de aula.

Para analisar essa temática tomamos o Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN) como foco da pesquisa de campo, a partir de uma experiência vivenciada nas aulas de Estágio Supervisionado III em que as experiências lá relatadas pelas normalistas se cruzavam com minha trajetória e com as questões propostas pela pesquisa.

Muitos foram os dias em que passei no IECN, durante o segundo semestre de 2009, e o enriquecimento foi inevitável, tive como ponto focal o turno da manhã com as turmas do 2º ano ao 4º ano do Curso Normal. A pesquisa foi desenvolvida com as seguintes etapas:

- Coleta de dados exploratórios;
- Descrição de Perfil e
- Oficina: Experimentando teorias e práticas no cotidiano da sala de aula.

No primeiro dia em que cheguei fui recepcionada por duas professoras do Curso Normal, apresentei meu tema e, em seguida, começamos a conversar e os relatos foram surgindo como o a seguir:

Durante a aula percebi que uma aluna estava assoberbada e muito nervosa, pois tinha que desenvolver uma reunião para os pais e não sabia como fazê-la. Primeiramente a expliquei que essa prática era incorreta, pois no máximo deveria ser uma estagiária e não devia já ter assumido uma turma. Porém como sou professora de Prática de Ensino ela me pediu ajuda e acabei por ajudá-la, pois não a podia deixar passar por tamanho constrangimento. (Depoimento oral de professora do Curso Normal.)

Logo percebi que encontraria no IECN elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Outro dia em que voltei, ao apresentar minha pesquisa para uma professora que estava ministrando aula, surpreendi-me, pois esta se apresentou resistente tentando me convencer que as Normalistas poderiam exercer a prática docente sim, por

estarem se preparando para tal. Tentei dialogar sobre o assunto e realizei a pesquisa conforme o cronograma previsto.

Destaco como uma dimensão significativa da pesquisa o modo como eu era recebida pelas turmas. As normalistas apresentavam muitas dúvidas sobre o magistério e faziam muitos questionamentos sobre como era fazer parte de uma Universidade pública. Após a apresentação do tema da pesquisa, muitas estudantes, que já atuavam como professoras, relatavam, com muito afinho, como as práticas aconteciam no cotidiano escolar. Práticas essas que podiam experimentar em paralelo ao que aprendiam em sala de aula do Curso Normal e, por vezes, a contradição entre teoria e prática.

Para realizar a pesquisa aconteceram alguns contratemplos, pois as aulas foram iniciadas posteriormente ao previsto devido à Gripe H1N1. Sendo assim, encontrei dificuldades, uma vez que o calendário letivo ficou suprimido, tendo os alunos muitas atividades a realizar.

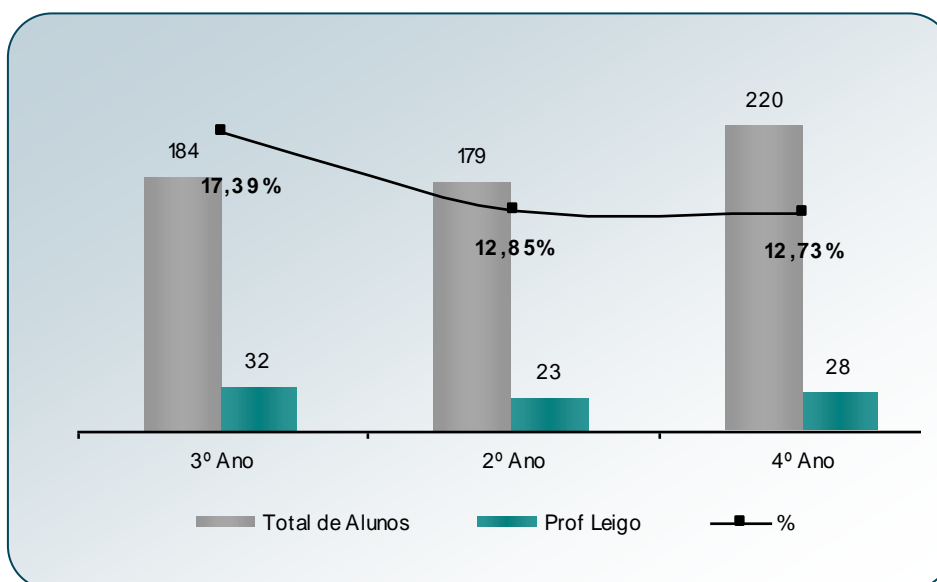
Deste modo, apresentarei as análises realizadas nas amostras colhidas em um levantamento exploratório, por meio da coleta dos seguintes dados: Nome; Ano/Turma; Idade; Tempo em que atua(ou) como professora; Telefone; e-mail.

Nos dias subsequentes, realizei uma descrição do perfil dos entrevistados, objetivando identificar indícios sobre os motivos que levam à contratação dos estudantes ainda no processo de formação como professores/as.

Abaixo apresentarei gráficos que, primeiramente, demonstrarão um número consolidado por série, apresentando quantos dos alunos desenvolvem, ou já desenvolveram, a atividade docente e nos gráficos posteriores (02; 03 e 04), uma apresentação por turma.

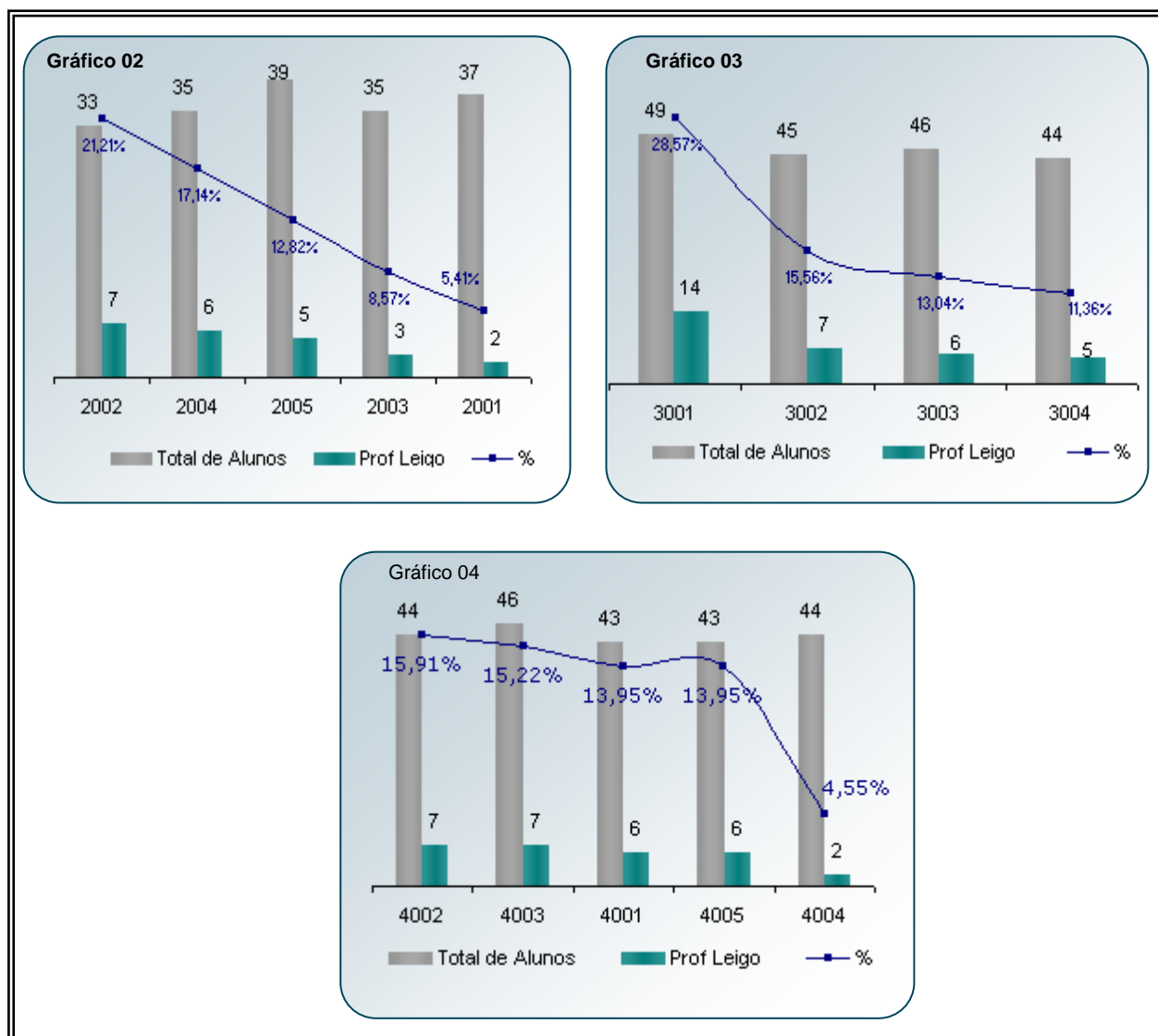
Assim, o gráfico número 01 apresenta o número total de normalistas por série x os que desenvolvem ou já desenvolveram a atividade docente, ainda no processo de formação.

Gráfico 1 - Número de Alunos X Docentes Leigos



Os Gráficos 02; 03 e 04 se referem ao número total de alunos em processo de formação docente por turma x os que desenvolvem ou já desenvolveram a atividade docente ainda em processo de formação.

Gráfico 2; 3 e 4 – Total de Alunos X Alunos desenvolvem/desenvolveram) atividade docente



Ao realizar a pesquisa, por mais que eu soubesse que encontraria Normalistas que exercem função docente em seu processo de formação, eu imaginava encontrar um número não expressivo, por acreditar que a educação deve ser praticada de maneira diferente da qual vem se manifestando.

Segundo Novaes (1992) com a Lei 5.692/71 (o antigo 2º grau se distinguia por uma dupla função: a de preparar para os estudos e habilitar para o exercício de uma profissão

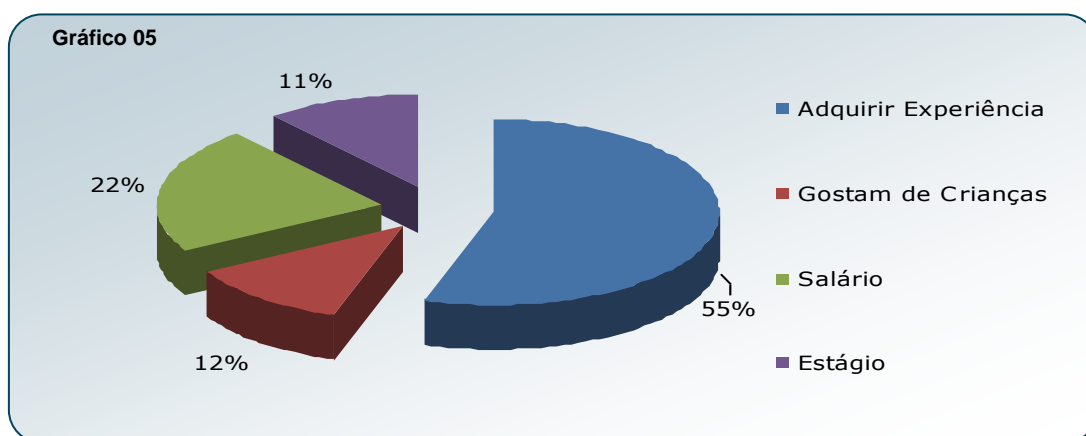
técnica) anteriormente um professor de metodologia primária se formava sem conhecer a prática educacional, porém mesmo com esse contexto se tornando mais frequente surgiram como contraponto os Cursos de Administração Escolar que exigiam os matriculados tivessem experiência docente do ensino primário como pré-requisito

A proposta do estágio profissional, certamente teve como intenção corrigir esta distorção. Contudo, o exercício da profissão é prática totalmente distinta nas condições de trabalho e de estágio.

A não-exigência da experiência profissional como requisito para a frequência aos cursos de pedagogia trará para área educacional um contingente de profissionais que por ela se interessará somente como alternativa viável de se obter um diploma de curso superior e da almejada correspondente elevação da remuneração. Quando se levanta essa questão, não se pretende defender a idéia de que o educador traria em si uma predisposição, uma “vocação” para ensinar e que seria essa a condição de seu sucesso no desempenho profissional. Entretanto, não se pode deixar de considerar que o fato analisado, além de produzir situações estranhas, como a formação de um professor cuja experiência no ramo de ensino onde vai atuar muitas vezes se resume aos anos que ali passou como aluno... (NOVAES, 1992,p.25)

Esta afirmativa corrobora minha pesquisa, pois conforme o gráfico 5, 55% dos entrevistados afirmam ter aceitado o cargo mesmo em processo de formação para adquirir experiência, enquanto 22% aceitaram por já estar fazendo estágio na escola; 12% por gostarem de criança, o que podemos considerar “vocação” e 11 % por questão salarial.

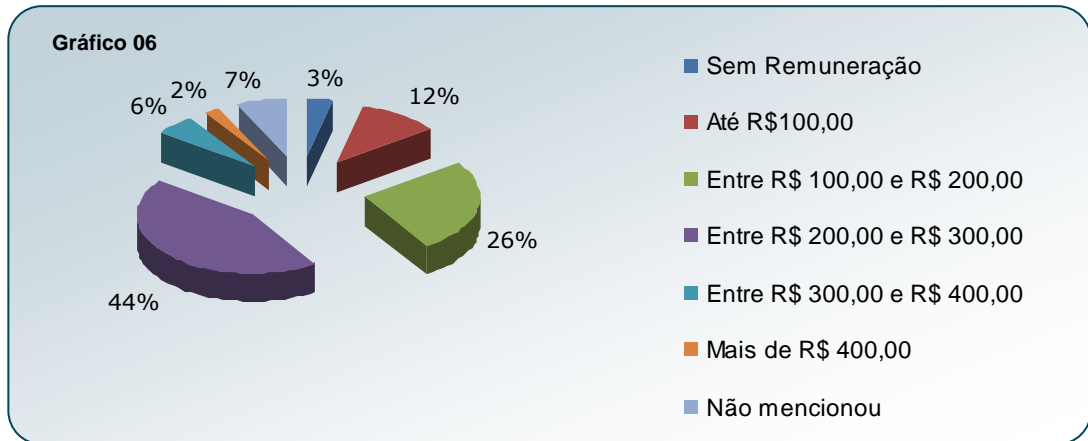
Gráfico 5 – Motivo da Contratação



Assim, é possível perceber que existe uma proposta de contratação em que, em uma extremidade se colocam as necessidades do aluno e de outro uma escola que tira proveito da inexperiência destes, não precisando pagar-lhes o salário que é devido a um professor formado, como exemplo cito as informações colhidas em minha pesquisa de campo, em que 3% afirmam que trabalharam sem remuneração, apesar de estarem realizando Estágio e a escola em que deveriam estagiar estivesse sem professor. Havendo então um oportunismo por parte do contratante, em que estudantes em seu processo de formação assumiam turmas com objetivo de obter nota suficiente para ter aprovação na disciplina de Estágio e a escola uma

contratação indevida. Assim, podemos observar no gráfico número 6 as discrepâncias salariais.

Gráfico 6 - Remuneração



Segundo o acordo salarial de São Gonçalo para os anos 2009/2010, o piso-salarial para as turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano ficou assim provido:

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO (2009) QUE ENTRE SI FAZEM **SINDICATO DOS PROFESSORES DE NITERÓI E REGIÃO SÃO GONÇALO**, MARICÁ, ITABORAÍ E TANGUÁ, LOCALIZADO NA AVENIDA AMARAL PEIXOTO Nº. 370 SALA 806-NITERÓI-RJ, CNPJ 30.132.443/0001-05, REGISTRO SINDICAL Nº. **947325/51** MTB, REPRESENTADO PELA DIRETORA PROFª. LYGIA MARIA BAPTISTA CARRETEIRO, SECRETÁRIA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS, PORTADORA DO CPF Nº. 929.7543.027-91, ASSISTIDO POR SEU ADVOGADO SIGNATÁRIO DR. **ALEXANDRE AUGUSTO A. BARRETO DA ROCHA-OAB-RJ 83.395- SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE SÃO GONÇALO-RJ**, COM SEDE NA RUA DR. NILO PEÇANHA Nº. 110, SALAS 1.410 A 1414, CNPJ Nº. 30.179.865/0001-28, REGISTRO SINDICAL Nº. **2437301907/87**, REPRESENTADO NESTE ATO PELO SEU PRESIDENTE VICENTE WAGNER COSTA CORTEZE, PORTADOR DO CPF Nº. 158.161.177-34, IDENTIDADE nº 23.416-RJ, MEDIANTE AS CLAUSULAS E CONDIÇÕES QUE ESTIPULAM E RECIPROCAMENE ACEITAM:

CLÁUSULA 3ª - PISOS SALARIAIS

Ficam estabelecidos os pisos salariais abaixo, (**Educação Básica**) sendo certo que nenhum estabelecimento de ensino, a partir de 1º de março de 2009 poderá pagar salário aula inferior aos valores fixados nesta cláusula:

a)	EDUCAÇÃO INFANTIL (Creche e Pré-Escola)	R\$ 3,52 (três reais e cinquenta e dois centavos)
b)	ESINO FUDAMENTAL (1º ao 5º ANO)	

§ 1º. Aos professores de Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, será assegurada uma remuneração mensal de R\$ 516,78 (quinhentos e dezesseis reais e setenta e oito centavos) a partir do mês de março de 2009, para uma carga horária de 25 (vinte e cinco) aulas semanais, já incluído o repouso semanal remunerado de R\$ 70,31 e a produtividade de 5% (cinco por cento) prevista no parágrafo primeiro da cláusula primeira do presente instrumento, conforme se demonstra a seguir:

- a) Hora-aula 50 minutos
- b) Salário Base= Carga horária semanal X 4,5 (quatro semanas e meia) X valor da hora-aula;
- c) Repouso Semanal = 1/6 do Salário Base;
- d) Produtividade = 5% do salário Base;
- e) Remuneração = Salário + Repouso Semanal + Produtividade

R\$ 3,75	X	25	X	5	R\$421,87
R\$ 421,87	X	1	:	6	R\$ 70,31
(R\$ 421,87 + R\$ 70,31)			X	5%	R\$ 24,60
Total					516,78

Fonte: Sinpro Niterói e Região

Deste modo, a partir do gráfico 06, podemos destacar que a questão salarial pode ser um dos motivos que levam a contratação dos “professores” em processo de formação. Encontramos um percentual elevado dos contratados com o salário entre R\$ 200,00 e R\$ 300,00, representando 44% das amostras. Enquanto, apenas 2% informaram receber um salário maior que R\$400,00, o que ainda não é o valor ideal, conforme estipulado pela Convenção Coletiva do Trabalho (2009).

A inserção desse público no mercado de trabalho como professores, acaba por demarcar a desvalorização do profissional da educação frente às demais profissões e à questão salarial.

Segundo Tanuri (2000), a criação das Escolas Normais foi destinada, inicialmente ao sexo masculino “simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas”. Porém, ao ser destinada às mulheres apresentava um currículo precário em relação ao masculino, além de privilegiar os afazeres domésticos. Assim a mulher vai sendo inserida no mercado de trabalho, pois acreditavam que educar crianças era o mesmo que cuidar, tornando-se então uma extensão do seu papel de mãe.

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua

profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários (Schneider, 1993; Tanuri, 1979). A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão (TAMBARA, 1998 *apud* TANURI 2000).

Novaes (1999) ainda afirma que:

(...) em fins do Século XIX, a Escola Normal cumpre funções de dar formação profissional, aumentar a instrução e formar boas mães e donas-de-casa, funções essas que sem maiores alterações persistem até a atualidade. As últimas décadas do Século XIX são utilizadas para o debate sobre a co-educação dos sexos que passa a ser admitida somente a título de experiência, para alunos de idade inferior a dez anos, preferindo-se a mulher, para reger tais classes.

De qualquer forma, até a década de 30, a Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, mesmo com todas as limitações que continha, desempenhou papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira. O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, **a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher**¹¹.

Para a mulher não precisava boa formação, bastava-lhe aprender as primeiras letras e os cálculos aritméticos básicos para assegurar as tarefas do lar. E mesmo quando a mulher entra no mercado de trabalho, existe uma noção de controle mesmo que implícita nas atividades que ela exerce. Pois a mulher era vista como impura, suas características eram ligadas à Eva – quem fez Adão pecar – seu corpo é impuro, motivo de pecado e sedução ao sexo oposto, como afirma Bruschini e Amado (1988, p. 6): “De uma forma velada, o controle da sexualidade feminina justificaria, daí por diante, que mulheres trabalhassem com crianças, num ambiente não exposto aos perigos do mundo e protegido do contato com estranhos — especialmente os do sexo oposto”.

É através do magistério, considerado um trabalho feminino, por excelência, que a mulher pôde ser inserida no exercício profissional. Essa valorização da moral tinha como objetivo tornar o ensino das mulheres voltado não à instrução, entendida como formação intelectual, mas como uma tentativa adicional de disciplinar sua conduta. Porém, houve também um objetivo político na ampliação da participação feminina no magistério: as mulheres eram inferiormente valorizadas salarialmente e, para que se pudesse expandir o

¹¹ Este grifo não pertence originalmente à obra, foi realizado por mim.

ensino para todos, era necessário que o governo cortasse gastos com os professores. Os homens não conceberiam a idéia de uma desvalorização salarial, então era necessário convencer a mulher que o magistério deveria ser assumido por ela, não pelo salário, mas por sua suposta “vocação” natural para essa profissão. Corroborando ao exposto, Catani (1997, p. 28-29) descreve como esse pensamento.

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres. (CATANI 1997, p. 28-29)

Assim consideravam o magistério uma profissão feminina por excelência, pois estavam influenciados pelas teorias positivistas e burguesas, que julgavam que a mulher estava “naturalmente” dotada da capacidade para cuidar das crianças. No entanto, mesmo no início do século XX, permanecia a distinção na formação de homens e mulheres. A mulher ainda não era educada para um desempenho profissional, só era preparada para as atividades domésticas. Porém, aos poucos foi acontecendo a transição da educação doméstica para uma formação profissional, pois surgiu a necessidade de incorporar a mulher ao projeto educacional da nação.

O magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas das camadas médias da população, pois, até os anos de 1930, era o único trabalho considerado digno para elas, e que podia ser atrelado às tarefas domésticas. A sua instrução deveria ser “aproveitada” pelo marido e pelos filhos, portanto, teria que estar atrelada às atividades do lar, conforme assinala Almeida (1996, p. 73), dizendo que a mulher deveria ser instruída:

[...] de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução.[...] Assim as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão — o magistério — e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina. (ALMEIDA, 1996, p. 73).

Com isso, a desvalorização da profissão foi aumentando, junto com a justificativa de que a mulher deveria ter o “dom” a “vocação” para o magistério e, assim, seu salário (que já era desvalorizado) poderia ser ainda menor, pois essa remuneração não seria para sustentar a família, pois ao homem caberia essa função.

A pesquisa possibilitou perceber que a inserção do professorado leigo no magistério ainda vigora, dificultando um melhor desenvolvimento dos seus profissionais e educandos, o

que conseqüentemente gera uma baixa remuneração e desvalorização profissional frente às demais profissões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O breve relato histórico acerca da educação brasileira expõe, como pano de fundo, as questões que permeiam o magistério e como vem sendo produzido, trazendo uma contextualização desde a época jesuítica até ao dias atuais. Através da pesquisa de campo realizada foi possível perceber complexas tensões que levam à contratação de estudantes do IECN, em processo de formação inicial, como professoras em São Gonçalo. O envolvimento por meio do Estágio acaba levando a uma futura atuação docente, antes mesmo do término do curso.

Algumas das entrevistadas desinteressaram-se pela docência devido às experiências vividas no estágio e na docência, antes do término do curso, não terem sido muito positivas. Estão no Curso Normal, mas não desejam atuar como professoras, indicando interesse por cursos como Nutrição, Enfermagem, Fisioterapia etc, permanecendo no Curso Normal apenas para conclusão do Ensino Médio. Outras afirmaram o desejo de continuar no Magistério, mas enfatizam a baixa remuneração, destacando, ainda, que não teriam “coragem” de sair da escola que lhes abriu caminho para obter a tão almejada experiência, contudo pensam em formação continuada.

Durante a minha permanência no IECN, percebi a qualidade com que as aulas eram desenvolvidas, como as turmas discutem sobre os assuntos abordados e são conhecedoras das teorias, mas muito me preocupou e preocupa a inserção prematura das alunas em processo de formação no Magistério.

Hoje, ao finalizar a pesquisa, percebo quão importante foi minha experiência para realização desta monografia. Iniciei a docência sem nenhuma teoria refletida, mergulhava em minha memória de aluna e repetia os mesmos erros e também acertos com as turmas em que passei. Quantas cópias, quantos alunos sem recreio... Ao iniciar a pesquisa, lembrei de tudo o que vivi enquanto professora leiga, como a busca da realização do trabalho se dava, como os meus anseios em acertar eram aflorados.

Ao dialogar com os autores e no desenvolvimento da pesquisa de campo a surpresa ainda foi maior por perceber que a minha experiência não é isolada e com um número bastante significativo em um grande centro urbano como São Gonçalo, *locus* da pesquisa.

O olhar histórico permite ressaltar que muitas são as lutas e espaços conquistados, mas poucos foram os ganhos para a educação. Ainda é necessário que lutemos para que os profissionais da educação possam exercer a docência com dignidade, destacando-se o direito à formação profissional para a docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres na escola**: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.
- AZEVEDO, F. O sentido da educação colonial. In: **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943, p. 289-320.
- BELLO, J. L. de P. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>.
- BRAGANÇA, I. F. S. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. In: **As Redes de Conhecimentos e as Tecnologias**. Rio de Janeiro: 2009b.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.
- CARDOSO, T. F. L. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.
- _____. As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro – 1759-1834. Bragança Paulista; Editora da Universidade São Francisco, 2002.
- Pedagogia* *em* *Foco*
http://www.passeiweb.com/saiba_mais/fatos_historicos/brasil_america/chegada_dos_jesuitas
- CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- LIMA, L. de O. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05.htm>
- MARTINS, V. **Aspectos Jurídico-Educacionais da Carta de 1824**. Site do Curso de Direito da UFSM. Santa Maria-RS. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/direito/artigos/constitucional/carta-1824.htm>>. Acesso em: 9.JAN. 2010
- NEVES, F. M. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NOVAES, M. E. **Professora primária: mestra ou tia?** (5ª ed.). SP: Cortez, Autores Associados, 1992.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb03.htm>

SADER, E. **Quando Novos Personagens entraram em cena - Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra, 2ª edição. 1995

Sites Consultados

<http://pt.wikipedia.org>

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb01.htm>

<http://ocomprimido.tdvproducoes.com/2009/06/linha-do-tempo-historia-da-educacao-no-brasil/>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartaz_mec75anos.pdf

http://www.sinpronitregiao.org.br/site2008/publicacoes.asp?id_noticia=42&pag=&topico=ACORDOS

APÊNDICE A – “QUESTIONÁRIO DE APLICAÇÃO”

APÊNDICE B – “OFICINA”

ANEXO A – “LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827”

**ANEXO B – “CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 10
DE NOVEMBRO DE 1937)”**