

Contradições e Desafios na Educação Brasileira 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Willian Douglas Guilherme

(Organizador)

Contradições e Desafios na Educação Brasileira

3

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C764	Contradições e desafios na educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Contradições e Desafios na Educação Brasileira; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-375-0 DOI 10.22533/at.ed.750190106 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 370.710981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

O livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” foi dividido em 4 volumes e reuniu autores de diversas instituições de ensino superior, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas em vários estados brasileiros. O objetivo desta coleção foi de reunir relatos e pesquisas que apontassem, dentro da área da Educação, pontos em comuns.

Neste 3º Volume, continuamos com a “Interdisciplinaridade e educação” e abordamos a “Educação especial, família, práticas e identidade”, agrupando, respectivamente, na 1ª parte, 11 artigos e na 2ª, 12 artigos.

A coleção é um convite a leitura. No 1º Volume, os artigos foram agrupados em torno das “Ações afirmativas e inclusão social” e “Sustentabilidade, tecnologia e educação”. No 2º Volume, abordamos a “Interdisciplinaridade e educação” e “Um olhar crítico sobre a educação”. E por fim, no 4º e último Volume, reunimos os artigos em torno dos temas “Dialogando com a História da Educação Brasileira” e “Estudo de casos”, fechando a publicação.

Entregamos ao leitor o livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” com a intenção de cooperar com o diálogo científico e acadêmico e contribuir para a democratização do conhecimento. Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS CARACTERIZADOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
<i>Edineide Rodrigues dos Santos</i> <i>Maria Edith Romano Siems-Marcondes</i> <i>Maristela Bortolon de Matos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901061	
CAPÍTULO 2	17
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO “MOVIMENTAR-SE”	
<i>Lady Ádria Monteiro dos Santos</i> <i>Gerleison Ribeiro Barros</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901062	
CAPÍTULO 3	30
BIOQUÍMICA DO PÃO: VISÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE FERMENTO BIOLÓGICO E FERMENTAÇÃO	
<i>Larissa de Lima Faustino</i> <i>Helen Caroline Valter Fischer</i> <i>Luana Felski Leite</i> <i>Flávia Ivanski</i> <i>Juliana Sartori Bonini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901063	
CAPÍTULO 4	39
CURSOS DE HABILITAÇÃO AO MAGISTÉRIO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE DE CRUZEIRO DO SUL/AC	
<i>Ana da Cruz Ferreira</i> <i>Maria Irinilda da Silva Bezerra</i> <i>Yasmin Andria Araújo Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901064	
CAPÍTULO 5	51
DESAFIOS NO ENSINO EXPERIMENTAL EM QUÍMICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE VIANA - ESPÍRITO SANTO	
<i>Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves</i> <i>Michele Waltz Comaru</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901065	
CAPÍTULO 6	63
EXPERIÊNCIA ESTÉTICO SOCIAL EM ARTE: O CAMINHO COMO MÉTODO NOS APRENDIZADOS EM ARTE	
<i>Laura Paola Ferreira</i> <i>Eloisa Mara de Paula</i> <i>Fabrcio Andrade</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901066	

CAPÍTULO 7	76
FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO INSTRUMENTO DE MOTIVAÇÃO E AUTOESTIMA DO PROFESSOR	
<i>Cinthy Maduro de Lima</i>	
<i>Adriana Nunes de Freitas</i>	
<i>Mariene de Nazaré Andrade Sales</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901067	
CAPÍTULO 8	82
FORMAS E CORES: BRINCANDO E DESENVOLVENDO AS PRIMEIRAS NOÇÕES DE GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA	
<i>Lindaura Marianne Mendes da Silva</i>	
<i>Luciana Cristina Porfírio</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901068	
CAPÍTULO 9	98
INTERDISCIPLINARIDADE, O QUE PODE SER?	
<i>Núbia Rosa Baquini da Silva Martinelli</i>	
<i>Francieli Martins Chibiaque</i>	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901069	
CAPÍTULO 10	108
O USO DO MAGNETÔMETRO NO ENSINO DE ELETROMAGNETISMO MAGNETOMETER USE ON ELETROMAGNETISM TEACHING	
<i>Karoline Zanetti</i>	
<i>Jucelino Cortez</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010610	
CAPÍTULO 11	119
REDESIGN DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO APRENDIZAGEM SOBRE AROMAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA	
<i>Elton Kazmierczak</i>	
<i>Jeremias Borges da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010611	
CAPÍTULO 12	132
A INTEFERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	
<i>Edineide Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Maristela Bortolon de Matos</i>	
<i>Sérgio Luiz Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010612	
CAPÍTULO 13	146
A RELAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA E NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A SOCIEDADE NOS DIAS ATUAIS	
<i>Carla Agda Lima de Souza</i>	
<i>Cláudio Ludgero Monteiro Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010613	

CAPÍTULO 14	154
EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE BRUSQUE (SC)	
<i>Camila da Cunha Nunes</i> <i>Amanda Alexssandra Vailate Fidelis</i> <i>Nadine Manrich</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010614	
CAPÍTULO 15	164
EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA	
<i>Diana Lemes Ferreira</i> <i>Rejane Pinheiro Chaves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010615	
CAPÍTULO 16	171
IGUALDADE DE OPORTUNIDADE PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	
<i>Sandra Lia de Oliveira Neves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010616	
CAPÍTULO 17	178
INTERFACES DA PESQUISA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM ARTES VISUAIS	
<i>Leda Maria de Barros Guimarães</i> <i>Moema Martins Rebouças</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010617	
CAPÍTULO 18	191
O DESAFIO DO PROFESSOR DIANTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO IFAC: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA MEDIADO PELO SISTEMA BRAILLE	
<i>José Eliziário de Moura</i> <i>Paulo Eduardo Ferlini Teixeira</i> <i>Erlande D'Ávila do Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010618	
CAPÍTULO 19	205
O ESTUDO DOS SIGNOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE	
<i>Lucas Antunes Tenório</i> <i>Marcela dos Santos Barbosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010619	
CAPÍTULO 20	217
PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O EDUCAR E O CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Heloisa Alves Carvalho</i> <i>Lucy Ferreira Sofiete</i> <i>Maria Alice Araújo</i> <i>Daniane Xavier dos Santos</i> <i>Tatiane Tertuliano Mota da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010620	

CAPÍTULO 21	228
RECOMENDAÇÕES DE AÇÕES E TECNOLOGIAS PARA A ACESSIBILIDADE DE SURDOS EM CURSO DE PROGRAMAÇÃO A DISTÂNCIA	
<i>Márcia Gonçalves de Oliveira</i>	
<i>Gabriel Silva Nascimento</i>	
<i>Mônica Ferreira Silva Lopes</i>	
<i>Anne Caroline Silva</i>	
<i>Lucinéia Barbosa da Costa Chagas</i>	
<i>Jennifer Gonçalves do Amaral</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010621	
CAPÍTULO 22	240
RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: CONCEITOS E DIRETRIZES	
<i>Bianca Santana Fonseca</i>	
<i>Ítalo Anderson dos Santos Araújo</i>	
<i>Liliane Caraciolo Ferreira</i>	
<i>Alvany Maria dos Santos Santiago</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010622	
CAPÍTULO 23	262
SISTEMA SENSORIAL: UMA DINÂMICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Helen Caroline Valter Fischer</i>	
<i>Glaucia Renee Hilgemberg</i>	
<i>Larissa de Lima Faustino</i>	
<i>Juliana Sartori Bonini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010623	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	271

CURSOS DE HABILITAÇÃO AO MAGISTÉRIO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE DE CRUZEIRO DO SUL/AC

Ana da Cruz Ferreira

Universidade Federal do Acre
Cruzeiro do Sul - Acre

Maria Irinilda da Silva Bezerra

Universidade Federal do Acre
Cruzeiro do Sul – Acre

Yasmin Andria Araújo Silva

Universidade Federal do Acre
Cruzeiro do Sul – Acre

RESUMO: A Lei n. 5.692/71 promoveu a reorganização do sistema educacional a nível nacional. Em decorrência disso, as Escolas Normais foram substituídas pelo Curso de Habilitação do Magistério. No contexto desta discussão, o presente trabalho tem como objetivo analisar a formação de professores desenvolvida nos Cursos de Magistério do Instituto Santa Teresinha e da Escola Flodoardo Cabral, duas instituições do município de Cruzeiro do Sul/AC, destacando as semelhanças e diferenças entre a formação docente desenvolvidas no âmbito privado e público. Este estudo, de caráter qualitativo, recorreu a um levantamento bibliográfico, por meio de autores como: Bezerra (2015), Saviani (2009), Vicentini; Lugli (2009) e Tanuri (2000). Realizamos ainda uma pesquisa documental, analisando planos de aula, regimentos e históricos escolares pertinentes aos cursos ora

estudados. Destacamos que alguns autores utilizados no referencial teórico apontam como crítica a decadência na formação de professores decorrente da Lei 5.692 e, por conseguinte, da implantação dos cursos de Habilitação no Magistério. Isso ocorreu porque os Cursos de Magistério assumiram um caráter técnico, passando a desvalorizar a formação mais geral que era empreendida pelas escolas normais. Ainda assim, nossa pesquisa apontou para a importância destes cursos na formação profissionalizante dos professores do ensino de primeiro grau, no município de Cruzeiro do Sul. Concluímos que o Curso de Magistério do Instituto Santa Teresinha era particular, focado ao público feminino e dava ênfase ao ensino religioso, enquanto que o da Escola Flodoardo Cabral era público e de frequência mista. Contudo, ambos eram profissionalizantes e contribuíram significativamente na formação docente cruzeirense.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Magistério, Público, Privado, Lei 5.692/71.

ABSTRACT: Law no. 5.692 / 71 promoted the reorganization of the educational system at the national level. As a result, the Normal Schools were replaced by the Magisterium Enrollment Course. In the context of this discussion, the present work aims to analyze the teacher training developed in the Teaching Courses

of the Santa Teresinha Institute and the Flodoardo Cabral School, two institutions of the municipality of Cruzeiro do Sul / Ac, highlighting the similarities and differences between the formation private and public. This qualitative study used a bibliographical survey, using authors such as: Bezerra (2015), Saviani (2009), Vicentini; Lugli (2009) and Tanuri (2000). We also conducted a documentary research, analyzing lesson plans, regiments and school histories pertinent to the courses studied. We emphasize that some authors used in the theoretical referential point criticize the decadence in the teacher training resulting from Law 5.692 and, consequently, the implementation of the Teaching Enrollment courses. This was because the Magisterium Courses assumed a technical character, devaluing the more general formation that was undertaken by the normal schools. Nevertheless, our research pointed to the importance of these courses in the vocational training of first grade teachers in the city of Cruzeiro do Sul. We conclude that the Teaching Course of the Santa Teresinha Institute was private, focused on the female audience and emphasized religious teaching, while that of the Flodoardo Cabral School was public and of mixed frequency. However, both were professional and contributed significantly to the teaching of Cruzeirense.

KEYWORDS: Teaching Course, Public, Private, Law 5.692 / 71.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Consolidadas no Brasil no início do século XX, as Escolas Normais constituíram-se, durante o período de mais de meio século, nas principais instituições de formação de professores. A partir da década de 1960, a Escola Normal começou a tornar-se alvo de várias críticas sobre a qualidade da formação oferecida. Com a implantação do regime militar em 1964 demandou-se uma reorganização do sistema educacional a nível nacional. Foi então implementada a Lei n. 5.692 de 11 de agosto 1971, que trouxe diversas modificações para o sistema educacional brasileiro, inclusive para a formação de professores que sofria com o crescente desprestígio do ensino normal.

Conforme Tanuri (2000), podemos evidenciar a desestruturação da escola normal após 1971. Bezerra também ressalta que essa nova legislação não só colaborou para o “rebaixamento da qualidade dos cursos normais e sua paulatina extinção, como ocasionou o fim dos institutos de educação, que ofereciam o ensino primário como campo de atuação para os estágios dos futuros professores”. (2015, p. 231-232).

Por meio desta Lei foi criado o ensino de primeiro grau, o qual tinha a duração de oito anos e foi constituído pela junção entre o antigo ensino primário e o curso ginasial. Os cursos secundários foram reorganizados para que todos fossem profissionalizantes e passaram a ser chamados de segundo grau. Outra mudança promovida pela Lei foi a substituição das tradicionais Escolas Normais pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM), em uma tentativa de reverter a perda de prestígio que os cursos de formação docente estavam enfrentando. Em decorrência desse quadro, a maioria dos estados brasileiros, foi fazendo a progressiva substituição das Escolas Normais pelos

Cursos de Habilitação do Magistério, ao longo da década de 1970. Essa substituição também alcançou o município de Cruzeiro do Sul/Ac.

A Escola Normal Regional do Instituto Santa Teresinha, uma escola privada e criada pela Igreja Católica em 1947, tornou-se durante décadas o único espaço institucionalizado de formação docente da região. Porém, a década de 1970 marcou o fim da hegemonia do Ensino Normal de Cruzeiro do Sul, assim como em muitos outros estados. Nesse período, o Instituto passou a disputar espaço com o setor público, quando o governo do Acre criou a primeira escola secundária pública do município, o Colégio Comercial Professor Flodoardo Cabral. Foi neste colégio secundário que foi implementado, o primeiro Curso de Habilitação para o Magistério do município no ano de 1974. Quanto ao Instituto Santa Teresinha, sua direção optou por fazer uma transição lenta e progressiva ao longo da década de 70, de forma que no final daquela década o Curso de Habilitação para o Magistério para estava consolidado na Instituição.

Nesta direção, o presente estudo tem como finalidade investigar como essas duas instituições com perfis diferentes organizaram seus cursos de formação tomando como base a Lei 5.692/71, destacando as semelhanças e diferenças entre a formação docente desenvolvida no Curso de Habilitação para o Magistério do Instituto Santa Teresinha e da Escola Flodoardo Cabral. Para que pudéssemos compreender mais acerca dessa temática realizamos uma pesquisa documental nas duas instituições, analisando planos de aula, regimentos, históricos escolares, pareceres e resoluções pertinentes aos cursos ora estudados. Para o desenvolvimento do presente estudo, nos baseamos em autores que trazem reflexões importantes sobre a temática, tais como: Amaral (2011), Bezerra (2015), Saviani (2009), e Tanuri (2000).

2 | O CURSO DE HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA

De acordo com Tanuri (2000), a Lei 5.692/71 teve o intuito de resolver os problemas da formação docente, em vista do propagado despreparo dos professores egressos das escolas normais. De acordo com o art. 29 da Lei 5.692 foi adotado pela primeira vez um sistema progressivo, integrado e flexível de formação de professores, como podemos conferir no referido trecho.

a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971, s.p.)

No que se refere às sugestões sobre o currículo da Habilitação Específica para o Magistério, Tanuri (2000) e Saviani (2009) ressaltam que este deveria ser composto

por um núcleo comum – que envolvia uma formação mais geral e era obrigatório em todo o território brasileiro – e por uma parte diversificada que visava oferecer uma formação mais específica que atendesse as necessidades regionais. Nesse entorno, Amaral (2011) pontua que:

O currículo da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) era constituído por um núcleo comum de formação geral e uma parte de formação especial, incluindo Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Didática e Prática de Ensino. Refletindo a lógica da fábrica que, no modelo taylorista-fordista, estabelecia uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção, o tecnicismo no contexto escolar, resultou em processos educativos que separavam a teoria da prática (AMARAL, 2011, p.10).

A Lei 5.692/71 também trouxe a possibilidade de fracionamento do curso em especializações de três ou quatro séries, o que ajudou a modificar sua estrutura curricular. Tendo em vista que passou a existir as habilitações para o magistério em: jardins-de-infância, escolas maternais, em 1ª e 2ª séries, em 3ª e 4ª séries, em 5ª e 6ª séries, entre outras, de forma que haviam conteúdos correspondentes a cada uma dessas habilitações. Na perspectiva da Lei, essas diversas habilitações visavam possibilitar que, em todo o Brasil, os docentes obtivessem pelo menos algum tipo de preparo para lecionar.

Contudo, segundo Vicentini e Lugli (2009), essa flexibilidade das diversas especializações trouxe consequências negativas para a formação de professores, uma vez que todos os que eram formados nesses cursos estavam habilitados para lecionar em todas as quatro primeiras séries do 1º grau, embora os conteúdos e enfoques que estas especializações ofereciam estavam voltadas para diferentes modalidades de ensino.

As técnicas de alfabetização e matemática, por exemplo, eram estudadas apenas por aqueles que se aprofundavam no ensino da 1ª e 2ª série, todavia muitos professores que não possuíam esta especialização acabavam lecionando nestas séries, o que ocasionou na atuação de profissionais sem o devido preparo.

Essa questão da ênfase às disciplinas gerais ou pedagógicas envolveu muito conflito, pois no decorrer da história da educação brasileira discutiu-se bastante sobre qual tipo de disciplinas deveria ter maior destaque na formação docente. A Lei 5.692/71 procurou modificar a excessiva atenção dada pelo ensino normal aos conteúdos de cultura geral. No entanto, ao fazer isso, a Lei deu demasiada evidência aos conteúdos mais direcionados a prática pedagógica e os cursos de formação docente, acabaram priorizando o caráter mais prático da formação, em detrimento da formação geral.

A formação docente foi, então, aliada à estrutura do curso de segundo grau. Com isso houve a diminuição do espaço das disciplinas específicas, pois os conteúdos eram reduzidos e tratados de forma apressada, o que implicou na decadência da

formação de professores. De acordo com Tanuri (2000), as escolas de formação foram perdendo o seu status de escola e até mesmo de curso, pois a formação oferecida foi reduzida à uma habilitação dispersa entre várias outras. Isso ocorreu porque os cursos de Habilitação para o Magistério assumiram um caráter técnico, passando a desvalorizar a formação mais geral que era empreendida pelas Escolas Normais, como podemos observar na citação abaixo.

O foco foi transposto da autonomia do indivíduo para a adaptação à sociedade; da qualidade para a quantidade; da cultura geral para a cultura profissional. A ênfase do processo educacional estava fortemente direcionada às finalidades da educação, aos ideais e passou a priorizar os meios: metodologias, teleensino, ensino à distância e outros. Para a formação dos professores, a lei 5.692/71 minimizou a escola normal, tornando-a apenas uma habilitação profissional do ensino secundário (AMARAL, 2011, p.09).

Nesse sentido, o curso de Magistério começou a ser alvo de inúmeras críticas, que enfatizavam a fragmentação do currículo, a desarticulação e empobrecimento dos conteúdos, a redução do número de matérias específicas, etc. Vicentini e Lugli, também ressaltam que nesses cursos havia:

A falta de conexão entre os conteúdos das várias disciplinas, o que não permitiam aos alunos utilizar esses conteúdos em suas práticas docentes, uma vez que não compreendiam como mobilizar esses conhecimentos nas situações reais de ensino. (2009, p. 49).

Assim, com o objetivo de adequar a formação docente à nova realidade educacional, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) propôs em 1982 o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). Essa proposta visava oferecer melhores condições as escolas de formação de professores, para que estas pudessem formar adequadamente os professores que lecionariam nos anos iniciais do 1º grau.

O projeto do CEFAM trouxe vários avanços para a qualidade de ensino, como: articulação entre as disciplinas; enriquecimento do currículo; exame seletivo para admissão no curso de formação; trabalho coletivo na execução e planejamento do currículo; criação ou recuperação de escolas de aplicação; trabalho co-participativo com o ensino pré-escolar e de 1º grau e com as universidades; remodelação dos estágios; desenvolvimento de pesquisa nas áreas de matemática e alfabetização; e funcionamento em tempo integral (TANURI, 2000, CAVALCANTI, 1994).

O curso oferecido nos CEFAMs possuía uma carga horária expressivamente maior, pois além de ter a duração de quatro anos também era de período integral. Dessa forma, é possível notar que o resultado da implantação do CEFAM foi muito positivo, tendo em vista que, segundo as autoras diminuiu os índices de evasão e elevou as taxas de aprovação. Entretanto, esse projeto não pôde ser continuado devido a descontinuidade da administração do Ministério da Educação, sendo que

no período de 1985 a 1989, cinco ministros ocuparam o cargo, impossibilitando uma política de continuidade no projeto de formação docente

Segundo Tanuri (2000), além do CEFAM, o MEC também implantou um projeto denominado de “Habilitação ao Magistério: implementação de nova organização curricular”, que foi firmado primeiramente por um convênio com o CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional) e posteriormente com a PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), passando a chamar-se de “Revisão Curricular da Habilitação do Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação”. Vicentini e Lugli (2009) afirmam que estes projetos tinham como objetivo reorganizar o currículo do referido curso, de maneira que houvesse um equilíbrio maior entre a parte diversificada e a comum. Essa proposta de revisão curricular não foi exclusiva da área federal, alcançando também grandes estados como São Paulo.

De acordo com Tanuri (2000), um aspecto interessante é que à medida em que diversos educadores começaram a questionar o tecnicismo do currículo da Habilitação ao Magistério, que defendia o parcelamento do curso em habilitações e a exagerada divisão do trabalho escolar, aumentava-se também as discussões a respeito da função do curso de Pedagogia, fornecendo assim a base para a sua efetiva implantação.

Após compreendermos minimamente como estava organizada nacionalmente os cursos de Habilitação no Magistério, nos propomos a apresentar, no tópico a seguir, nossas reflexões sobre as especificidades dos Cursos de Magistério da Escola Flodoardo Cabral e do Instituto Santa Teresinha.

3 | ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: COMPARATIVO ENTRE OS CURSOS DE MAGISTÉRIO DA ESCOLA FLODOARDO CABRAL E DO INSTITUTO SANTA TERESINHA

De acordo com Bezerra (2015), a criação do Curso Normal Regional, anexo ao Instituto Santa Teresinha, no ano de 1947, foi um fator decisivo para a educação acreana. Tendo em vista que esta foi a primeira iniciativa voltada para a formação docente no Vale do Juruá. Destinado somente para o público feminino, esse curso era constituído de quatro séries, onde havia ênfase aos conteúdos mais gerais e as disciplinas pedagógicas eram apresentadas apenas no último ano do curso. Além disso, havia destaque para os saberes religiosos católicos, uma vez que o Instituto Santa Teresinha foi criado pela Prelazia do Alto Juruá e dirigido pela Ordem Dominicana de Santa Maria Madalena (BEZERRA, 2015).

Em 1965 foi criado o Curso Normal Colegial, o qual tinha a duração de três anos de formação e exigia o diploma de Curso Normal Ginásial para o ingresso das alunas. No que se refere ao currículo, as disciplinas de didática começavam a ser apresentadas desde a primeira série, havendo uma complementação das matérias de didáticas específicas nas séries seguintes.

A década de 1970 foi marcada por modificações no sistema de ensino brasileiro, promovidas pela Lei n. 5.692/71. Essas transformações também alcançaram a formação de professores do município de Cruzeiro do Sul/Ac, quando o Curso de Magistério foi implantado em duas instituições cruzeirenses, a Escola Flodoardo Cabral e o Instituto Santa Teresinha.

A escola de ensino médio Professor Flodoardo Cabral foi criada no dia 26 de novembro do ano de 1965, denominado inicialmente de Colégio Comercial Professor Flodoardo Cabral. Sua criação foi amparada pela Lei nº 44 de 22 de novembro de 1965. Visando suprir a carência de profissionais em diversas áreas, vários cursos técnicos em nível de 2º grau foram criados, sendo que em 1974 foi implantado o Curso de Magistério. Esta foi a primeira instituição pública a ofertar o referido curso, passando a disputar espaço com o Instituto Santa Teresinha, uma escola privada que, durante décadas, constituiu-se no único espaço institucionalizado de formação dos professores primários da região do Vale do Juruá. Também em decorrência das mudanças ocasionadas pela Lei 5.692/71, a Escola Normal do Instituto Santa Teresinha foi substituída pelo Curso de Magistério.

Realizando um comparativo entre o Curso de Magistério da Escola Professor Flodoardo Cabral e do Instituto Santa Teresinha, foi possível observar diferenças e semelhanças entre a formação desenvolvida pelo setor público e aquela do setor privado. A primeira instituição a oferecer esse curso foi a Escola Flodoardo Cabral, que teve sua primeira turma aberta em 1974 e pertencia ao setor público. O Instituto Santa Teresinha, escola primária e secundária de caráter particular, deu início ao Curso de Magistério em 1978.

Nesse mesmo ano ocorreu a elaboração de um dos Regimentos Internos do Instituto Santa Teresinha, o que corrobora para confirmar esta data como sendo o período de substituição do curso normal pelo Curso de Habilitação no Magistério. Analisamos dois Regimentos Escolares, um de 1978 e outro de 1996, os quais eram específicos para as modalidades de 1º e 2º graus do Instituto Orfanológico Santa Teresinha. De acordo com o art. 2º da versão de 1978, o Curso de Magistério atendia apenas público feminino. Entretanto, o Regimento de 1996 destaca que este curso passou a ser de frequência mista.

Assim, uma das grandes diferenças entre essas instituições de formação docente está relacionada à clientela atendida, pois o Instituto atendeu durante muito tempo apenas o público feminino, enquanto que a Escola Professor Flodoardo Cabral possuía frequência mista. Além disso, outra divergência entre essas instituições de formação docente refere-se ao fato do Instituto ser privado e esta escola ser pública.

Ao analisar a estrutura curricular é possível encontrar outra distinção entre os dois cursos. Na instituição privada notamos que havia ênfase no ensino religioso, o que não ocorria na pública. Segundo as estruturas curriculares de 1988 e 1992, por exemplo, haviam diversas disciplinas voltadas para o ensino católico, como: Religião, Missa, Liturgia da Missa e Metodologia do Ensino Religioso. Enquanto que na Escola

Professor Flodoardo Cabral havia apenas a disciplina de Ensino Religioso. Isso pode ser explicado pelo fato do Instituto Santa Teresinha ter sido criado pela Igreja Católica e, por ser uma escola confessional que tinha como objetivo formar pessoas com valores éticos e religiosos. Bezerra ressalta que a cultura do Instituto Santa Teresinha “não se firmava apenas por meio de seus conteúdos, mas, sobretudo, através dos princípios e dos valores cívicos, morais e religiosos que disseminava”. (2015, p. 264).

Apesar dessas divergências, também é possível destacar algumas semelhanças entre as duas instituições. A criação de ambos os cursos aconteceu em decorrência da Lei 5.692/71 e refletiu em sua própria organização curricular as concepções educacionais da época da ditadura. Os dois Cursos de Habilitação para o Magistério eram cursos de nível de 2º grau que habilitavam os professores a lecionar de 1ª à 4ª séries do 1º grau. Observamos também que ambos seguiam as diretrizes nacionais acerca da formação de professores. A divisão do currículo em parte comum e diversificada foi um dos aspectos estabelecido pela Lei 5.692/71 e adotado pelas duas instituições.

Ao analisar as estruturas curriculares encontradas nas duas instituições, é possível observar que as matérias de ambos os cursos eram divididas nos núcleos comum e específico. Tanto no Instituto Santa Teresinha quanto na Escola Professor Flodoardo Cabral, a parte geral era composta pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Matemática, Física, Química, Biologia/Programas De Saúde, História/O.S.P.B, Geografia, Educação Artística, Ensino Religioso, Educação Física e Recreação e Jogos.

No que se refere à parte diversificada, notamos que existiam algumas diferenças entre os dois cursos. Na Escola Flodoardo Cabral essa parte de formação especial era constituída pelas seguintes disciplinas: Filosofia, Sociologia, Psicologia, História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º Grau, Didática Geral, Didática Aplicada à Língua Portuguesa e Alfabetização, Didática Aplicada à Matemática, Didática Aplicada às Ciências, Didática Aplicada aos Estudos Sociais, Estágio Supervisionado.

No Instituto Santa Teresinha, a parte diversificada era composta pelas seguintes disciplinas: Filosofia, Sociologia, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Literatura Infantil, Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Alfabetização, Metodologia do Ensino da Matemática, Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia dos Estudos Sociais, Metodologia do Ensino Religioso, Matemática Instrumental, Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º Grau, Estágio Supervisionado.

É possível observar que as matérias que eram nomeadas na escola pública de “Didática Aplicada” são identificadas, na instituição privada, como “Metodologia do Ensino”. Além disso, as disciplinas de Matemática Instrumental, Literatura Infantil, e Metodologia do Ensino Religioso estão presentes somente na estrutura curricular do Curso de Magistério do Instituto Santa Teresinha.

No que diz respeito à forma como as disciplinas estavam organizadas nas três

séries do Curso de Magistério, ressaltamos que tanto na Escola Professor Flodoardo Cabral e quanto no Instituto Santa Teresinha as disciplinas da formação geral estavam organizadas principalmente no 1º ano do curso, enquanto que as da parte específica eram destinadas às últimas séries. Assim, na 1ª série de ambos os cursos havia ênfase nas matérias do Núcleo Comum, que envolvia os conteúdos de cultural geral. Na 2ª e 3ª séries essa situação mudava, uma vez que as disciplinas de cunho didático passavam a ter maior destaque. Essa situação de excessivo destaque dado às disciplinas didáticas, pode ser baseada na divisão feita pela Lei 5.692/71:

[...] § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971, p.02).

Esse excessivo destaque que era dado às disciplinas de cunho didático pode ser explicado pelo caráter profissionalizante do Curso de Magistério. Observamos que ambos os cursos tinham como foco desenvolver no educando competências para atuar no mercado de trabalho. Essa formação para o trabalho foi pensada pela Lei 5.692/71, que definia como obrigatório o ensino profissionalizante em nível de 2º grau. Apesar dessa obrigatoriedade ter sido suprimida posteriormente pela Lei 7.044/82, o Parecer nº 01/83 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre deixa explícito a importância de que os ensinos de 1º e 2º graus desenvolvam suas atividades visando preparar os educandos para o mercado de trabalho. O referido Parecer destaca o que deveria ser trabalhado no 2º grau para desenvolver essa questão:

O trabalho da mulher: No lar; Fora do lar; Causas e consequências.

O trabalho do menor: O desemprego; Causas e consequências.

Conhecimento da legislação do trabalho: Estudo do Mercado de Trabalho; Mercado de Trabalho Local – Opções; Adaptação a diversos tipos de trabalho; O trabalho autônomo como outra opção; e Iniciação ao Trabalho, através da integração Escola-Empresa. (PARECER Nº 01/83, p. 03).

Notamos que nesse período os cursos de formação de professores, assim como a educação em geral, estavam voltados para formar profissionais para o mercado de trabalho. Com base em outros documentos analisados, percebemos inclusive que essa preparação deveria surgir de objetivos tanto do Núcleo Comum quanto da Parte Diversificada. Visando aliar essa formação ao curso de segundo grau, as disciplinas

de cultura geral foram diminuídas, enquanto que os conteúdos mais direcionados à formação profissional passaram a ter mais evidência.

Assim, os cursos de magistério passaram a priorizar o aspecto mais prático da atuação docente, assumindo um caráter técnico e profissionalizante. Os Cursos de Magistério da Escola Flodoardo Cabral e do Instituto Santa Teresinha eram semelhantes por possuírem um caráter profissionalizante. Tendo em vista que toda a formação priorizava os saberes e metodologias que o futuro professor deveria possuir para a sua atuação prática.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo sobre os Cursos de Habilitação Específica para o Magistério do Instituto Santa Teresinha e da Escola Flodoardo Cabral, podemos entender mais sobre as efetivas implicações da Lei 5.692/71 na formação docente, no Brasil e no município de Cruzeiro do Sul/Ac. As duas instituições, embora com perfis diferentes, seguiram as mesmas orientações legais quanto à estrutura do Curso de Magistério.

A partir dos documentos analisados, compreendemos que os saberes ensinados no Curso de Magistério do Instituto Santa Teresinha refletiam as concepções educacionais da época e os próprios ideais da escola. Tendo em vista que se visava uma formação religiosa, moral, cívica e para o trabalho. Ao comparar os dois cursos é possível destacar algumas diferenças entre eles. Enquanto o Curso de Magistério da Escola Flodoardo Cabral era público e de frequência mista, o curso do Instituto Santa Teresinha era caracterizado por ser particular e focado ao público feminino. Além disso, na instituição privada havia ênfase ao ensino religioso e moral, o que não ocorria na escola pública.

Ao analisarmos a organização curricular também podemos encontrar algumas semelhanças entre as duas instituições. Ambas seguiram as orientações legais ao dividir o currículo em parte comum e diversificada, podendo-se observar também a similaridade entre a maioria das disciplinas. Além disso, os cursos das duas escolas possuíam caráter profissionalizante, pois estavam voltados para formar pessoas para o mercado de trabalho e enfatizavam mais os saberes pedagógicos do que os de cultura geral. Isso era reflexo da presença marcante do tecnicismo, acentuado na época por conta do regime militar.

Compreendemos, porém, que a formação de professores deve ser baseada na articulação entre teoria e prática. Os cursos de formação de professores devem equilibrar os conteúdos de cultura geral e aqueles de prática pedagógica, pois assim o futuro profissional terá uma formação mais completa. Além disso, a formação docente não deve estar baseada em um ensino mecânico e repetitivo, mas sim em um processo que instiga e auxilia o futuro professor a tornar-se reflexivo e crítico.

Ressaltamos que o Instituto Santa Teresinha e a Escola Flodoardo Cabral foram,

durante os anos de 1970 a 2000, as únicas instituições que formavam o professor que lecionava no ensino de primeiro grau na região do Vale do Juruá. O Curso de Magistério desenvolvido por estas duas escolas permitiu que diversos professores tivessem uma formação profissionalizante para lecionarem nas salas de aula. Finalizamos afirmando que ambas as instituições trouxeram muitas contribuições para Cruzeiro do Sul, exercendo um papel essencial na transmissão dos saberes e na formação dos professores do Vale do Juruá.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, S. R. R. **A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, 2011.
- BEZERRA, M. I. da S. **Tese de Doutorado**. Formação docente institucionalizada na Amazônia acriana: da escola normal regional à escola normal padre Anchieta (1940-1970). Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói/RJ, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971** – Publicação original. Câmara dos Deputados Legislação [online]. 1971, s.p. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacao-original-1-pl.html>.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2009, vol.14, n.40, p.143-155. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n.14, p.61-88. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjn-pX-oq7XAhXBjZAKHe7EB64QFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scie.lo.br%2Fpdf%2Fbedu%2Fn14%2Fn14a05&usq=AOvVaw1_LQxwVqCeDVi8FySpAfJb.
- VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FONTES DOCUMENTAIS:**
- Quadro do corpo docente em atuação no Curso de Habilitação para o Magistério, 1988.
 - Quadro curricular do Curso de Habilitação para o Magistério, 1992.
 - Parecer nº 349/72 do Conselho Federal de Educação, 1972.
 - Parecer nº 04/73 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, 1973.
 - Parecer nº 01/83 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, 1983.
 - Parecer nº 16/86 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, 1986.
 - Parecer nº 05/87 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, 1987.

- Regimento Interno do Instituto Orfanológico Santa Teresinha de 1º e 2º graus, 1978.
- Regimento Interno do Instituto Orfanológico Santa Teresinha de 1º e 2º graus, 1996.

SOBRE O ORGANIZADOR

Willian Douglas Guilherme: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-375-0

