

José Albio Moreira de Sales  
Marcilia Chagas Barreto  
Isabel Maria Sabino de Farias  
(Org.)



Docência e Formação de Professores:  
Novos Olhares sobre Temáticas Contemporâneas



*sofia*

**José Albio Moreira de Sales  
Marcilia Chagas Barreto  
Isabel Maria Sabino de Farias  
(Org.)**



**DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
NOVOS OLHARES SOBRE  
TEMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS**



Fortaleza — CE  
2009

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVOS OLHARES  
SOBRE TEMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

© 2009 Copyright by Universidade Estadual do Ceará

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60740-000 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9603

Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Produção Editorial

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Capa

José Albio Moreira de Sales

Emilson Pamplona Rodrigues de Castro

Coordenação Editorial

Liduína Farias Almeida da Costa

Diagramação

Emilson Pamplona Rodrigues de Castro

Revisão de Texto

Lia Matos Brito de Albuquerque

Ficha Catalográfica

Thelma Marylanda Silva de Melo CRB – 3/623

D636 Docência e formação de professores: novos olhares sobre  
temáticas contemporâneas / José Albio Moreira de Sales,  
Marcília Chagas Barreto, Isabel Maria Sabino de Farias  
(Organizadores) \_\_ Fortaleza: EdUECE, 2009.  
252p.

Bibliografia final de cada artigo.

ISBN: 978-85-7826-043-9

1. Docência. 2. Formação de professores. I. Barreto, Marcília  
Chagas. II. Farias, Isabel Maria Sabino de.

CDD 371.11

# DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVOS OLHARES SOBRE TEMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS



*A jovem professora*  
Jean-Baptiste-Siméon Chardin (1724-1779)

**ABEU**  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA  
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

**Ed**  
**UECE**

Fortaleza  
2009

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

## **Reitor**

Francisco de Assis Moura Araripe

## **Vice-Reitor**

Antônio de Oliveira Gomes Neto

## **Editora da UECE**

Liduína Farias Almeida da Costa

## **Diretor do Centro de Educação**

José Nelson Arruda Filho

## **Conselho Editorial**

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Elba Braga Ramalho

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

Humberto de Andrade Carmona

José Ferreira Nunes

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien



## SOBRE OS AUTORES

### **Alessandra Silva Xavier**

Psicóloga, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Assistente do Curso de Psicologia da UECE. Pesquisadora do Laboratório de Aprendizagem, Desenvolvimento e Subjetividade (LADES). Psicanalista membro do grupo Só Freud.

E-mail: [ch@uece.br](mailto:ch@uece.br)

### **Ana Cláudia Gouveia de Sousa**

Pedagoga pela UFC, Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira e em Leitura e Formação do Leitor pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em Educação pela UECE. Professora da rede estadual do ensino e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

E-mail: [anacgsousa@hotmail.com](mailto:anacgsousa@hotmail.com)

### **Ana Ignez Belém Lima Nunes**

Psicóloga, Mestre em Educação pela UFC, Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Professora Adjunta do Curso de Psicologia e do Mestrado Acadêmico em Educação da UECE. Coordenadora do Laboratório de Aprendizagem, Desenvolvimento e Subjetividade (LADES).

E-mail: [anaignezekem@gmail.com](mailto:anaignezekem@gmail.com)

### **Ana Paula Lima Barbosa Cardoso**

Bacharela em Direito pela Universidade de Fortaleza e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da UECE. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Especial desta IES.

E-mail: [cardoso.paulinhas@hotmail.com](mailto:cardoso.paulinhas@hotmail.com)

**Antonio Germano Magalhães Junior**

Graduado em Pedagogia (UFC) e História (UECE), Mestre e Doutor em Educação Brasileira (UFC), com Pós-Doutorado em Educação (UFRN). Professor dos mestrados acadêmicos em Educação e Políticas Públicas da UECE.

E-mail: germanomjr@ead.uece.br.

**Clotenir Damasceno Rabelo**

Licenciatura Plena como Professor do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Ceará (2000), Especialista em Formação de Professores pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2002). Mestre em Educação (UECE).

E-mail: cdamascenor@yahoo.com.br.

**Delane Lima Nogueira**

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede municipal de ensino de Fortaleza. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS).

E-mail: delanenogueira@yahoo.com.br.

**Fernanda Vieira Soares**

Psicóloga, Especialista em Família: teoria sistêmica pela Universidade de Fortaleza, Mestre em Educação (UECE).

E-mail: fernandapsicologias@yahoo.com

**Isabel Maria Sabino de Farias**

Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente do Mestrado Acadêmico em Educação desta IES. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS).

E-mail: isabelinhasabino@yahoo.com.br.

**Jacqueline Holanda Tomaz de Oliveira**

Graduada em Arquitetura, Especialista em Metodologia do Ensino de Artes e Mestre em Educação (UECE). Professora nos cursos de Turismo e Comunicação Social (Jornalismo/Publicidade e Propaganda) na Faculdade Cearense (FAC).

E-mail: jackholanda@secrel.com.br

### **Jacques Therrien**

Pedagogo, Mestre em Filosofia - Université de Montreal, Doutor em Educação - Cornell University, com pós-doutorado em Educação pela Université Laval, Canadá e a Universidade de Valência, Espanha. Professor Titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professor Colaborador do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisador Senior do CNPq e Líder do Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador.

E-mail: jacques.therrien@pesquisador.cnpq.br.

### **João Batista Carvalho Nunes**

Graduado em Pedagogia (UECE), Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Professor do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Tecnologia Educacional e Software Livre (LATES).

E-mail: jbcn@uece.br.

### **João Batista Rosendo Veras**

Bacharel em Segurança Pública pela Academia de Polícia Militar do Ceará. Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Capitão da Polícia Militar do Ceará.

E-mail: jbveras@oi.com.br.

### **José Albio Moreira de Sales**

Graduado em Arquitetura, Doutor em História/História da Arte pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal). Professor do Mestrado Acadêmico em Educação e do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica.

E-mail: albio@uece.br.

### **Lia Matos Brito de Albuquerque**

Graduada em Pedagogia (UECE), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Didática e de Metodologia de Pesquisa do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo Interdisciplinar Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GINNEPRS).

E-mail: liamatosbrito@yahoo.com.br.



**Marcília Chagas Barreto**

Graduada em Pedagogia (UFPI), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, com pós-doutorado em Educação Matemática pela Universidade de Quebec – Canadá. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no curso de Pedagogia e no Mestrado Acadêmico em Educação. Líder do Grupo Matemática e Ensino.  
E-mail: marcilia\_barreto@yahoo.com.br.

**Maria do Socorro Lucena Lima**

Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Mestre em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professora da rede pública estadual de ensino. Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde atua no Mestrado Acadêmico em Educação.  
E-mail: socorro\_lucena@uol.com.br.

**Marluce Torquato Lima Gonçalves**

Graduada em Pedagogia (UECE), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), unidade da UECE em Tauá. Integra o Grupo de Pesquisa Laboratório de Tecnologia Educacional e Software Livre (LATES).  
E-mail: marluce@crede15.seduc.ce.gov.br.

**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**

Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Educação pela UFC. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Colaboradora do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é Coordenadora do GT de Educação Especial da ANPEd.  
E-mail: ritafora@hotmail.com.

**Rosalina Rocha Araújo Moraes**

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem.  
E-mail: rosalinamoraes@yahoo.com.br.

**Sarah Jesuína de Paiva Lacet**

Bacharela em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Aluna do curso de Especialização em Psicopedagogia na Faculdade Christus. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Especial da UECE.  
E-mail: sarahlacet@terra.com.br

**Silvia Maria Nóbrega-Therrien**

Enfermeira, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Doutora em Sociologia da Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha, com pós-doutorado em Educação pela Universidade de Valência, Espanha. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Mestrado Acadêmico em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde Coletiva e membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Pesquisador Nível 2 do CNPq.

E-mail: silnth@terra.com.br.

**Sofia Lerche Vieira**

Graduada em Letras (UNB), Doutora em Filosofia e História da Educação pela PUC/SP, com pós-doutorado pela UNED-Madrid. Professora Titular da UECE. Pesquisadora do CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem. Secretária de Educação Básica do Ceará no período de 2003 a 2005.

E-mail: sofialerche@gmail.com.

**Maria Susana Vasconcelos Jimenez**

Pedagoga pela UFC, Doutora pela United States International University, com Pós-doutorado em Educação pela UNICAMP. Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Diretora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO/UECE. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Luta de Classes.

E-mail: susana\_jimenez@uol.com.br.

**Tânia Maria de Sousa França**

Graduada em Serviço Social, Especialista em Dinâmicas Grupais na Escola e na Empresa e em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB, Mestre em Educação pela UECE. Professora substituta do curso de Pedagogia da UECE.

E-mail: taniamsfranca@hotmail.com

**Vânia Alexandrino Leitão**

Graduada em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), unidade da UECE em Quixadá.

E-mail: vanialeitao2005@yahoo.com.br.

**Wilson Nóbrega Sabóia**

Educador Físico, Mestre em Educação e Gestão Desportiva pela Universidade Americana/PY e pela Universidade Internacional Sek/CL. Professor da Faculdade Católica do Ceará e da Faculdade do Nordeste, da Secretaria de Educação do Estado e do Colégio Farias Brito.

E-mail: [wnsaboia@unifor.br](mailto:wnsaboia@unifor.br)

**Zenilda Botti Fernandes**

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista, Especialista em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília e Mestre em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo. Professora da Universidade da Amazônia e da Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: [zenildabotti@ufpa.br](mailto:zenildabotti@ufpa.br)

# Sumário

Apresentação .....	13
<b>Parte I</b>	
História, Política e Instituições: a formação de professores em foco ..	19
DA OMISSÃO AOS PRIMEIROS PASSOS: RAÍZES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO CEARÁ .....	21
Sofia Lerche Vieira Rosalina Rocha Araújo Moraes	
O PIONEIRISMO DO IDEÁRIO DA ESCOLA NOVA NO CEARÁ E A CONSTRUÇÃO DA NOVA SEDE DA ESCOLA NORMAL DE FORTALEZA.....	35
José Albio Moreira de Sales Jacqueline Holanda Tomaz de Oliveira	
A PROFISSÃO DOCENTE NO CEARÁ DOS ANOS 1930 .....	47
Isabel Maria Sabino de Farias Delane Lima Nogueira	
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO LOCAL: DEMOCRATIZAÇÃO DOS PROCESSOS DECISÓRIOS? .....	59
Isabel Maria Sabino de Farias Clotenir Damasceno Rabelo	
A FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS EM MEIO À CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL .....	71
Maria Susana Vasconcelos Jimenez Vânia Alexandrino Leitão	
<b>Parte II</b>	
Formação Docente e Ensino: temas contemporâneos .....	85
O SIGNIFICADO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO DE ARTE .....	87
José Albio Moreira de Sales Tânia Maria de Souza França	
FORMAÇÃO PARA ALÉM DO ENSINO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES ANCORADAS NA FORMAÇÃO CIDADÃ .....	99
Jacques Therrien Sílvia Maria Nóbrega-Therrien	
A TRAJETÓRIA DE JEAN GENET E SEUS REFERENTES IDENTITÁRIOS EXAMINADOS À LUZ DA PRAXIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU .....	109
Lia Matos Brito de Albuquerque	

AO ABRIR DOS OLHOS, A ANGÚSTIA OU QUANDO DA EXPULSÃO DO PARAÍSO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR.....	121
Antonio Germano Magalhães Junior	
AS REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: COMO PENSAM FUTUROS PROFESSORES.....	129
Marcília Chagas Barreto	
CONVERSÕES DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS COM BAIXA CONGRUÊNCIA POR PROFESSORAS POLIVALENTES .....	143
Marcília Chagas Barreto	
Ana Cláudia Gouveia de Sousa	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZ A LEI E QUAL TEM SIDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA? .....	159
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien	
Wilson Nóbrega Sabóia	
METODOLOGIA PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR .....	179
Zenilda Botti Fernandes	
SUBJETIVIDADE DOCENTE: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	197
Ana Ignez Belém Lima Nunes	
Fernanda Vieira Soares	
Alessandra Silva Xavier	

### Parte III

Currículo e Formação Docente: tecnologia e diversidade .....	209
A INCLUSÃO DAS TICS NO CURRÍCULO ESCOLAR: LIMITES ENTRE O FORMAL E O REAL .....	211
João Batista Carvalho Nunes	
Marluce Torquato Lima Gonçalves	
INCLUSÃO, NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E DOCÊNCIA: PALAVRAS QUE SE INTERCRUZAM.....	225
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	
Sarah Jesuino de Paiva Lacet	
Ana Paula Lima Barbosa Cardoso	
CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO POLICIAL MILITAR: PRÁTICAS E DILEMAS DE UMA POLÍTICA EDUCATIVA .....	237
Maria Socorro Lucena Lima	
João Batista Rosendo Veras	



# DA OMISSÃO AOS PRIMEIROS PASSOS: RAÍZES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO CEARÁ

Sofia Lerche Vieira  
Rosalina Rocha Araújo Moraes

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo apresenta resultados de pesquisa sobre formação docente no Ceará, no período de 1822 a 1922. Debruçando-se sobre a análise de documentos do Poder Público, objetivou-se investigar as raízes da política de formação de professores no Ceará. Dessa forma buscou-se contribuir para a ampliação do ainda incipiente campo de estudos sobre o assunto no âmbito local e no período em foco.

A metodologia adotada foi a pesquisa documental, com fontes primárias norteada pela abordagem qualitativa na análise dos dados. Ludke e André (1986, p. 18) afirmam que a pesquisa qualitativa “é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Isso permite ao pesquisador, sobretudo das ciências humanas, maior liberdade de movimentos dentro da realidade que se propõe a analisar. Sobre a pesquisa com documentos, cabe ressaltar que esta envolve não apenas escritos. Nesse tipo de abordagem, deve-se considerar qualquer tipo de elemento que possa conter informações sobre um fato ou uma época. Segundo Le Goff (1996, p. 540), “há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem, ou de qualquer outra maneira”. Neste estudo, todavia, trabalha-se especificamente com fontes escritas, escolha que para Matos e Vieira (2001, p. 56) “não significa desconsiderar o protagonismo, das instituições e do ideário pedagógico. Definir tal prioridade não implica em esquecê-los, mas, antes, concentrar atenção sobre aqueles aspectos que podem ser desvelados pela ‘pesquisa documental’”.

Os documentos foram identificados nos acervos: do Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação (NEED) do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Biblioteca da Assembléia Legislativa do Ceará, perfazendo um total de 173 documentos entre relatórios provinciais, constituições federais, constituições estaduais, legislação nacional de Educação, legislação estadual de educação e mensa-

gens Governamentais. A leitura desse material permitiu “separar o joio do trigo”, revelando as fontes mais relevantes para a compreensão do assunto investigado, somando estes 113 exemplares, conforme Tabela 1.

**Tabela 1: Fontes analisadas**

<b>Fontes</b>	<b>Período</b>	<b>Quantidade</b>
Constituições Federais	1824 e 1891	02
Constituições Estaduais	1891, 1892, 1921	03
Legislação Nacional	1822-1922	08
Legislação Estadual	1822-1922	33
Relatórios Provinciais	1840-1889	44
Mensagens Governamentais	1890-1922	23
<b>Total</b>	<b>...</b>	<b>113</b>

Haja vista o volume de fontes que a pesquisa elegeu para análise, utilizou-se o *software* NUDIST, visando à otimização na análise dos dados. Para isso, foi necessária a digitação do material que se encontrava impresso ou fotografado. Dois fatores foram complicadores tanto nesse processo quanto na leitura a má qualidade dos documentos e a linguagem antiga, o que tornou essas duas etapas bastante demoradas. A categorização, porém, foi, sem dúvida, a fase mais difícil, pois, mesmo com a ajuda do programa, definir categorias não é um trabalho de fácil execução. Por fim, foram definidas três categorias de análise: ausência de formação, formação prática e formação institucionalizada, que serão discutidas a seguir.

## 2 VISITA ÀS ORIGENS

Na história da humanidade, a figura do professor está estreitamente vinculada à necessidade da difusão da leitura e escrita alfabética, habilidade outrora exclusiva dos escribas. Manacorda, citado por Nosella (2003, p. 3), acentua que o ofício de professor surge com a criação do alfabeto no século VIII a.C. No Brasil, encontram-se nos jesuítas os primeiros professores. Com a expulsão destes, pode-se dizer, que houve um retrocesso no campo, pois da Reforma Pombalina até a Proclamação da Independência não se tem informações de medidas governamentais no

sentido de promover a formação docente. A omissão do Governo nesse sentido perdurou mesmo após a Independência. A primeira Constituição Federal, promulgada em 1824, a despeito de estabelecer “a Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL. Constituição Federal, 1824: Art. 179º – inciso XXXII), o que sem dúvida representaria um avanço para a educação, não trouxe qualquer referência à preparação de recursos humanos para tal desafio.

O Método Lancaster, instituído no País em 1823, e o estabelecimento do ensino mútuo, pela Lei Geral da Educação, de 1827, foram tentativas de suprir a carência de mão de obra na educação. Ironicamente o primeiro mecanismo legal a quebrar esse silêncio e mencionar a formação docente ocupa-se apenas de cobrar essa formação e não de ofertá-la. Ao contrário, estabelece que para atuar nas escolas de ensino mútuo “(...) os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (BRASIL. Lei Geral da Educação, 1827, Art. 5º).

No Ceará, assim como nas outras províncias, iniciativas próprias nesse sentido só surgiram após o Ato nº. 12, de 12 de agosto de 1834, que imprime um caráter descentralizador, dando maior liberdade e delegando responsabilidades - antes do Governo Imperial - às províncias.

### 3 QUE FORMAÇÃO? REFLEXÕES SOBRE A AUSÊNCIA

Ao iniciar o período imperial, a educação elementar cearense estava entregue aos poucos mestres e mestras que resistiam às precárias condições a que eram submetidos. Esses, mesmo sem a devida preparação para o ofício, se mantinham nos cargos em decorrência das limitações financeiras da Província e mesmo da falta de *prioridade* do Governo no que concerne ao investimento nesse campo, como se verifica no trecho a seguir, transcrito do Relatório Provincial de 1848.

Cabe aqui dizer-vos que o estado d’esse ramo de serviço é pessimo, sendo em grande parte devido á ignorancia em geral dos mestres (...) se o estado das finanças da provincia fosse lisongeiro, devêrieis, começar por authorisar o governo a tirar do exercicio do professorato esses mestres incapazes, e confial-o a quem tivesse merecimentos (CEARÁ, 1848, p. 11).

Essa situação permaneceu por quase todo o Império, devendo-se, em parte, ao abandono e desvalorização a que se achava entregue o magistério já de longa data. O afastamento dos professores mais bem preparados, que buscaram opções mais vantajosas financeiramente, favorecia a ocupação das escolas por professores leigos, que, sem uma formação ou habilidade específica para outros ofícios agarravam-se ao magistério como a uma tábua de salvação. Os conhecimentos destes professores eram rudimentares, bastando, para exercer o ofício, ter o ensino elementar e possuir as noções de cálculos, leitura e escrita da língua portuguesa. As exigências maiores nesse período eram pautadas no caráter, moral e conduta dos futuros mestres. Ficava a cargo dos líderes políticos, e, sobretudo religiosos de cada localidade indicar aqueles candidatos que mais se adequavam às exigências do Governo provincial. Estes passavam então a receber um subsídio oficial para a manutenção da escola instalada, quase sempre na própria residência e de forma bastante precária.

#### 4 COMO FORMAR? A ESTRATÉGIA DA PRÁTICA

A pesquisa captou nos documentos discussões sobre três modelos de formação para o magistério que antecederam a fundação da Escola Normal: o primeiro centrado no ensino monitorial/mútuo<sup>1</sup>, o segundo na classe dos professores adjuntos e o terceiro na escola-modelo.

O Ensino Monitorial ou Ensino Mútuo é estabelecido no Brasil pela Lei de 1827 antes referida, que determina a criação de escolas de primeiras letras em todo o Império, ressaltando que estas “serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se” (BRASIL. Lei Geral da Educação, 1827, Art. 4º). Segundo Tanuri (2000, p. 63), as escolas de ensino mútuo tinham

(...) a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método”. Sendo assim, conclui: “Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.

<sup>1</sup> Segundo Bastos (2005, p. 36), o *monitorial system* ou *méthode mutuelle*, nome adotado na França, baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é dominado pela mesa do professor, esta sobre um estrado. Na sala estão enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade o púlpito do monitor e o quadro-negro.



No Ceará, em decorrência das desfavoráveis condições econômicas da Província e da precariedade das escolas, a implantação do sistema de ensino mútuo enfrentou muitas dificuldades. Antes do estabelecimento desse modelo os mestres-escolas lecionavam quase sempre em suas casas, sem qualquer estrutura física ou material. Como não havia divisão de turmas por nível de conhecimento um só professor poderia ter, ao mesmo tempo, alunos de níveis diversos, o que o obrigava a atendê-los individualmente. O ensino individual, portanto, limitava o número de alunos por escola, em um momento que se buscava, por influência do Iluminismo, difundir e expandir a educação a qualquer custo.

A implantação do ensino monitorial apresenta-se como saída eficaz para resolver vários problemas enfrentados na expansão do ensino primário. Três parecem ser mais importantes - a redução de custos com mão de obra do professorado, o aumento de vagas nas escolas e a criação de meios para preparar os futuros professores. Com essa alternativa, um professor poderia passar a atender centenas de alunos simultaneamente, ao contrário do que ocorria com o ensino individual. No ensino mútuo, o professor tem a função de supervisionar, ficando o ensino a cargo dos monitores, que como recompensa são premiados com medalhas e outros símbolos de reconhecimento. Dessa forma, os monitores, ao passo que aprendiam, também ensinavam, e se apropriavam dos conteúdos e método de ensino, o que os tornava, potencialmente, futuros professores. Esse modelo é substituído gradual e lentamente pelos professores adjuntos após 1865.

A classe dos professores adjuntos é oficializada no Brasil em 1854 pelo Decreto nº. 1.331, da Reforma Couto Ferraz, primeiro documento a dedicar um capítulo específico a esse assunto. Diferentemente do que ocorreu com o sistema de monitores, cuja intenção de formar professores não é explícita, a classe dos professores adjuntos traz esse objetivo de forma muito clara.

No Ceará, mesmo antes da promulgação desse decreto, o assunto já era objeto de debates do Governo que, preocupado com a crise da falta de professores habilitados tentava convencer das vantagens de se adotar esse sistema, conforme mostra a citação:

O systema que poderíamos abraçar com fructo seria, a meo vêr, o de habilitar pela pratica moços pobres que, tendo nas escolas mostrado intelligencia e morigeração, se quisessem dedicar ao professorato; empregando-os como mestres adjunctos sob a inspecção e direcção dos professores e arbitrando-se-lhes uma gratificação modica. (...) Deste modo, senhores, conseguirieis formar bons mestres com pouca despeza (CEARÁ, 1850, p. 13).



A política das medidas paliativas fica mais uma vez evidente na adoção da classe dos professores adjuntos, que visava a solucionar tanto o problema da falta de cursos de formação de professores como o da evasão generalizada do magistério, oferecendo habilitação e salários exíguos aos “moços pobres”, que constituíam um público sem muitas perspectivas profissionais. Em 1856, foi estabelecida essa classe de professores na Província. Para se habilitarem no magistério, os candidatos deveriam trabalhar como professores adjuntos em escolas públicas, desenvolvendo atividade supervisionada pelo professor da escola.

Além dos salários ainda mais minguados do que os do professorado em geral, os professores adjuntos não possuíam qualquer outro benefício, o que pode ser apontado como uma das causas do pouco sucesso dessa iniciativa. Em 1858, dois anos após sua criação, o presidente da Província reclama que há apenas sete professores adjuntos em todo o Ceará, e chama atenção para a necessidade de “animar-se os pretendentes a essa classe” concluindo que “talvez se consiga esse desideratum oferecendo-se-lhes mais algumas vantagens” (CEARÁ, 1858, p. 7).

Vários foram os empecilhos encontrados para o bom desenvolvimento do sistema de professores adjuntos. O primeiro deles foi novamente a falta de estrutura física das escolas. Por essa época eram ainda as casas dos professores que faziam as vezes de prédios escolares, sendo desnecessário repetir suas condições precárias. Em 1859, ao se referir à alta demanda de alunos nas escolas, o presidente da Província sugeriu, para solucionar o problema, a nomeação de professores adjuntos para ali atuarem. Embora, porém admita, que “esta medida póde certamente ter bons resultados”, ressalta que “para isso são precisas muitas condições, algumas das quaes praticamente bem difíceis de obter-se” (CEARÁ, 1859, p. 6).

Paralelo ao modelo dos professores adjuntos foi também criada a escola-modelo por meio da Resolução Provincial nº. 1.138, de 5 de dezembro de 1864. O documento decretou a emancipação de uma das escolas primárias da Capital cearense à categoria de escola de 2º grau, devendo esta ser convertida em escola modelo visando à preparação dos candidatos para o magistério primário.

Essa instituição foi mais uma das diversas tentativas do Poder Público de criar opções que substituíssem a Escola Normal, cujo estabelecimento reclamava investimentos superiores àqueles possíveis aos cofres provinciais. No ano seguinte à sua criação, a escola modelo não passava de uma promessa. As justificativas para isso vão desde a falta de prédios até a insuficiência de recursos financeiros.

Havia, por parte do Governo, grande expectativa com relação a essa instituição: “é myster que se trate, sobretudo, de preparar os candidatos ao magisterio por meio de uma educação technica especial (...) esta educação technica deve ser dada na escola modelo para esse fim creada” (CEARÁ, 1866, p. 24). Ao que parece, no entanto, apesar das tentativas empreendidas e de todo o cuidado, a precariedade na formação de professores permaneceria ainda como um empecilho para a educação cearense por muito tempo. Mesmo ao final do período imperial, quando a situação era bem menos crítica, o número de professores da Província era deveras reduzido.

Segundo dados do Relatório Provincial de 1º de julho de 1881, no referido ano, contava a Província do Ceará com um total de 203 professores para atender a uma população de 750.000 habitantes, o que enseja a média de 3.695 pessoas por professor. Essa discussão denota que, embora todas essas iniciativas tenham sido válidas, a formação de professores ainda precisaria de mudanças significativas para atingir o êxito necessário. As esperanças de melhora desse quadro eram depositadas na fundação de uma escola normal, o que aconteceu somente na última década do Império.

## 5 ESCOLA NORMAL: INÍCIO DA FORMAÇÃO PROPEDÊUTICA E INSTITUCIONALIZADA

Após tanto tempo de omissão do Estado, ao final do Império, foi concretizada a promessa da construção de uma escola normal no Ceará. As escolas normais, segundo Nóvoa (1991, p. 125), “estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário”. O autor ressalta ainda que, graças a elas, “os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente”.

A formação de professores, de forma institucionalizada, ao que tudo indica, surgiu no século XVII. Consoante Lourenço Filho (2001, p. 31), embora alguns autores façam referência às “tentativas de ensino pedagógico, para mestres primários, no século 16 (...) a primeira escola organizada para esse efeito, parece ter sido a do Padre Démia, em Lyon, por volta de 1672”. A expressão escola normal, porém, foi criada por La Salle, abade que estabeleceu uma escola com esse nome “em Reims, no ano de 1685” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 31).

No Brasil, o ensino normal foi implantado na década de 1830, “antes mesmo que as primeiras escolas normais oficiais da América do

Norte” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 32). No Ceará, a fundação da escola normal – primeira instituição pública voltada especificamente para a formação do professor primário – deu início uma nova fase na formação docente, desta vez pautada mais na preocupação com o aspecto técnico-profissional do que na prática pura e simples, como ocorria anteriormente.

A Escola Normal cearense, conforme se antecipou, só foi inaugurada ao final do Império. O assunto, porém, é motivo de debates desde as primeiras décadas do período. Já em 1837, tem-se a primeira iniciativa – ao menos do ponto de vista legal – visando à formação de professores. Trata-se da Lei nº. 91, de 05 de outubro de 1837, que cria uma escola normal temporária na Província. Infelizmente a escola não chegou a funcionar, pois essa norma foi extinta em 1840. De toda forma, mesmo para as províncias mais abastadas, foi impossível consolidar esse modelo de formação docente ao longo do século XIX. Villela (2005, p. 104) atribui esse fracasso à concorrência com os sistemas de formação prática. A coexistência desses dois sistemas, aceita e muitas vezes até incentivada pelo Estado, era, na concepção da autora, o motivo mais forte da instabilidade nesse momento de transição do “modelo artesanal” para o “modelo profissional institucionalizado” na formação de professores.

Em 1878, nova tentativa de inserção do ensino normal seria empreendida no Ceará pela Lei nº 1.790, que estabelecia a criação de “uma escola normal, em que se habilitem os candidatos ao magistério” devendo esta ter “um curso de tres anos anexo ao Lyceu” (CEARÁ, Art. 1º e 2º, 1878).

Só em 1880, foi criada a escola normal com a imensa responsabilidade de solucionar os problemas relacionados à formação docente, tarefa esta nem tão fácil nem tão pequena que pudesse ser atribuída a uma só instituição.

Entre as medidas adoptadas na reorganisação do ensino, é sem duvida a mais importante (...) a da creação da escola normal, que tem por fim dar aos que destinam-se ao magisterio uma educação theorica e pratica adaptada a seus fins, de cuja falta se resente, em geral, o professorado da provincia (CEARÁ, 1881, p. 8).

A escola normal, porém, não seria de imediato inaugurada, pois alguns inconvenientes se sobrepujavam ao seu funcionamento: a falta de professores especializados para ocupar as cadeiras que compunham o currículo; a ausência de material pedagógico necessário à execução do método de ensino adotado - ensino intuitivo; a falta de mobiliário e de ins-



talações adequadas, sobretudo na escola de aplicação, constituem fatores que contribuíram fortemente para um certo retardamento na abertura da Escola Normal, onerando, dessa forma, os cofres públicos.

Contra todos os obstáculos, a Escola Normal foi inaugurada em 22 de março de 1884. Para Silva (2001, p. 56), essa instituição “concretiza, oficialmente, ao final do século XIX os anseios de igualdade, mesmo que fosse de uma ‘igualdade formal’, presentes na ideia de criação de uma escola pública de formação de professores”. A escola iniciou suas atividades com vários membros do quadro docente como voluntários. Essas figuras ilustres da sociedade cearense, ao tomar a atitude de ofertar “gratuitamente” seus serviços, eram movidas, ora pela vontade de ver a instituição funcionando ora atraídos pelo status que representava ser mestre da Escola Normal, a segunda instituição mais importante da Província, ficando atrás apenas do Liceu.

Entre 1884 e 1922, a Escola Normal cearense passou por sete reformas<sup>2</sup> que, de acordo com Silva (2001), ocasionaram uma série de mudanças no seu funcionamento, organização curricular e no tempo de duração do curso.

A princípio, o curso deveria ter duração de três anos. Pelo menos era isso que estabelecia a Lei de sua criação em seu artigo 2º. Porém, em 1885, apenas um ano após iniciarem-se as suas atividades o Presidente Provincial anuncia em discurso: “a escola normal, que iniciou o seu curso no anno passado deu em resultado a habilitação de sete alumnas nos exames finais (CEARÁ, 1885, p.22). Evidenciando, dessa forma, a existência de um curso com duração de apenas um ano.

A Lei nº 1.790, de 28 de dezembro de 1878, estabelecia em seu artigo 2º a organização curricular do curso normal, segundo a qual deveriam estar contempladas as seguintes matérias:

- 1.º - Português: (análise dos clássicos e crítica literária);
- 2.º - Geographia, elementos de historia universal, historia do Brasil, chorographia do Ceará; 3.º - Philosophia, moral e religião; 4.º - Matemáticas elementares, metrologia e desenho linear; 5.º - Physica elementar e preceitos de hygiene;
- 6.º - Pedagogia teórica e prática (CEARÁ, 1878).

---

<sup>2</sup> A Escola Normal foi reformada em 1885, 1889, 1896, 1899, 1911, 1918, 1922.

Com a redução do curso não foi esse, obviamente, o currículo adotado. Silva (2001, p. 64) chama a atenção para o edital de matrículas da Escola Normal, publicado no jornal O Cearense de 13 de abril de 1884, segundo o qual o curso é composto por cinco cadeiras: 1) Português, 2) Matemática, 3) Geografia e História, 4) Ciências Naturais, 5) Pedagogia e Metodologia, o que evidencia o empobrecimento do curso.

Na verdade, a princípio, o curso implantado na Escola Normal, em se tratando de conteúdos, aproximava-se bastante do ensino primário existente até então. As novidades eram basicamente: a cadeira de Pedagogia e a prática na escola de aplicação. Na primeira eram dadas, de forma muito superficial, noções das teorias educacionais, primando-se mais pela aquisição do método intuitivo de ensino. A segunda nem pode ser chamada de prática, uma vez que aos alunos-mestres cabia apenas a observação das aulas na escola de aplicação. Essa prática oferecida aos alunos da Escola Normal foi, durante toda a existência da escola de aplicação, alvo de críticas. Tendo em conta sua inutilidade, foi sugerido pelo Governo a separação entre teoria e prática no curso normal, sendo o estágio realizado pelos alunos *“após a conclusão do curso e por espaço de um ano, em estabelecimentos e escolas para isso designadas, sendo essa condição tornada indispensável para o primeiro provimento do magisterio publico, independente de concurso”* (CEARÁ, Mensagem Governamental, 1917, p. 19-20).

As constantes sugestões e medidas visando à remodelação do curso normal, se por um lado podem parecer sinais de instabilidade, por outro podem ser compreendidas como tentativas de aperfeiçoamento e de busca da definição de uma identidade própria, característica forte do período.

Ao final da década de 1920, com a influência da I Guerra Mundial, uma onda de novas ideias tomou conta do País. Se desde o início da referida década já se reclamava uma reforma do ensino normal no Ceará, essa atmosfera de mudanças e renovações veio concorrer para que isso acontecesse. Em 10 de setembro do mesmo ano, foi aprovada, pela Assembléia Legislativa do Ceará, a Lei nº 1.427, autorizando o Governo do Estado a reformar a Escola Normal. O novo Regulamento da escola foi expedido pelo Decreto nº 150, de 18 de outubro de 1918, e aprovado pelo Decreto nº 1.626, de 4 de novembro do mesmo ano. De acordo com o que relata o presidente do Estado Saboya e Silva, esse Regulamento foi *“moldado nos principios da moderna pedagogia”* (CEARÁ, 1919, p. 20). Resta clara, nessa reforma, a intenção de imprimir ao curso normal ares de modernidade, uma característica das novas tendências educacionais que se anunciavam. Isso é revelado, por exemplo, na inserção das disciplinas Datilografia e Escrituração Mercantil.



Entre idas e recuos, erros e acertos, não se encerrou a reestruturação da Escola Normal. Em 1922, Lourenço Filho veio ao Ceará onde empreenderia aquela que teria sido a maior reforma no ensino cearense, atingindo também a Escola Normal com a introdução de novos métodos e fundamentos pedagógicos (SILVA, 2001, p. 143). De todo modo, apesar das críticas e das muitas reformas pelas quais passou nesse período, a Escola Normal cearense significou, no início do século XX, a esperança para jovens solteiras e senhoras que depositavam na conquista de uma profissão a expectativa de independência e igualdade de direitos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, fazem-se necessárias algumas considerações acerca do objeto focalizado, ou seja, do sujeito professor. Não serão apresentadas conclusões definitivas, mesmo porque os resultados em pesquisa são sempre inacabados. O que será apresentado a seguir, portanto, são algumas constatações feitas com base na investigação realizada.

Afirmar que durante o período investigado houve políticas de formação de professores, em sentido restrito do termo Política, não seria o mais sensato. Por política compreende-se um conjunto de ações planejadas e executadas, e o que aconteceu durante todo o Império foram medidas, quase sempre, de cunho paliativo. Somente com a implantação do ensino normal no fim do Império, a formação docente, oficial e institucionalizada foi efetivada no Ceará. Cabe esclarecer, porém, que isso não significa dizer que tenha havido completa ausência de formação de professores.

A pesquisa constatou que houve um modelo, embora artesanal de formação de professores para o magistério, nesse interstício. Durante a maior parte do período imperial, prevaleceu a formação pautada na prática, cujos candidatos, quer fossem monitores, quer fossem professores adjuntos, ou alunos da escola modelo, aprendiam o ofício no exercício da prática sob a orientação de um docente com experiência.

Com a criação da Escola Normal, foi estabelecido o primeiro curso de formação, o que pode ser compreendido como o princípio de uma política de formação de professores no Estado.

O estabelecimento do sistema de formação de professores no Ceará ocorreu um tanto tardiamente se consideradas as experiências de outras províncias, como Bahia e Rio de Janeiro. Por outro lado, não se pode desconsiderar a importância que tiveram as discussões, bem como as iniciativas que o antecederam.

Outra constatação da pesquisa diz respeito à semelhança entre as discussões daquela época e as de hoje, apesar de todo o avanço ao longo dos anos. Ao mergulhar em documentos dos longínquos anos do século XIX, por vezes, parece que se está lendo documentos atuais. Muitas das discussões, reivindicações e problemas vivenciados naquela época persistem, embora com nova configuração, até os dias atuais. Não se está aqui afirmando que a educação, ou, mais especificamente, a formação de professores, tenha permanecido estagnada por quase dois séculos, porém, percebe-se um certo ranço histórico, evidente na semelhança entre questões antigas e atuais. Temas como formação inadequada; condições de trabalho precárias; desvalorização dos professores, entre outros, são assuntos bastante discutidos hoje e que aparecem nos documentos como problemas a serem resolvidos com urgência. O curioso é constatar que quase dois séculos mais tarde essa discussão seja ainda tão pertinente. Resta, então, que se busque compreender por que ainda se convive pacificamente com essa política: dos professores adjuntos, substitutos, visitantes; dos baixos salários e escassos benefícios; das escolas anexas; da precariedade material, entre outros. Com suporte nos pontos aqui discutidos, fica a sugestão de que se reflita a esse respeito.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPANHOU, M.; BASTOS, M. H. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 4 edição. Campinas. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Kelma S. L. de; VIEIRA, Sofia Lerche. *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. Ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha. 2001.

NOSELLA, Paolo. *A formação do educador e do professor: esboço histórico-filosófico*. São Paulo: Universidade de São Carlos, 2003.

NÓVOA, António. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e educação, Porto Alegre: Pannonica, 1991.

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e Silva. *A Escola Normal do Ceará: luzes e modernidade contra o atraso na Terra da seca (1884 –1922)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

TANURI, Maria Leonor. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, N° 14 (mai/jun/jul/ago 2000).

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão, representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: Maria Stephanou, Maria Helena Câmara Bastos (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

#### DOCUMENTOS CITADOS

BRASIL. Constituição (1824). *Carta de Lei de 25 de Março de 1824*. Brasília, DF: Fundação Projeto Rondon - Minter, 1986.

\_\_\_\_\_. *Lei de 15 de outubro de 1827* (Reforma Januário Cunha Barbosa).

CEARÁ. *Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa Provincial do Ceará em o 1o de julho de 1848*. Fortaleza: Typographia de Francisco Luiz de Vasconcellos, 1848.

\_\_\_\_\_. *Relatorio com que o Excellentissimo Senhor Doutor Fausto Augusto de Aguiar abriu a 1.ª sessão da Assembléa Legislativa Provincial no dia 1. o de julho de 1850*. Fortaleza: Typographia Cearense, 1850.

\_\_\_\_\_. *Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial do Ceará apresentou no dia da abertura da sessão ordinaria de 1858, o Excellentissimo Senhor Dr. João Silveira de Sousa*, Presidente da mesma provincia. Fortaleza: Typographia Cearense, 1858.

\_\_\_\_\_. *Relatorio que à Assembléa Legislativa Provincial do Ceará apresentou no dia da abertura da sessão ordinaria de 1859 o excelentissimo senhor*

*Dr. João Silveira de Sousa, Presidente da mesma provincia.* Fortaleza: Typographia Cearense, 1859.

\_\_\_\_\_. *Relatorio com que foi entregue a administração da provincia ao Excellentissimo Senhora Doutor Francisco Ignacio Marcondes Homem de Mello pelo Excellentissimo Senhor Doutor Lafayette Rodrigues Pereira em 10 de junho de 1865.* Fortaleza: Typographia Brasileira de J.Evangelista, Paiva e C.<sup>a</sup>, 1865.

\_\_\_\_\_. *Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa Provincial do Ceará pelo PRESIDENTE DA MESMA Provincia, o Exm. Sr. Dr. Francisco Ignacio Homem de Mello na 1o sessão da 22<sup>a</sup> Legislatura Em o 1o de Julho de 1866.* Fortaleza: Typographia Brasileira de J. Evangelista, 1866.

\_\_\_\_\_. *Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa do Ceara' na sessão ordinaria de 1881 pelo Presidente da Provincia o Senador Pedro Leão Vellozo.* Fortaleza; Typographia do cearense, 1881.

\_\_\_\_\_. *Relatorio com que o Exm. Sr. Conselheiro Sinval Odorico de Moura passou a administração da provincia do Ceará ao Exm. Sr. Desembargador Antonio Souza Mendes 1o Vice-Presidente d'esta Provincia no dia 12 de setembro de 1885.* Fortaleza: Typographia Gazeta do Norte, 1885.

\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada á Assembléa Legislativa do Ceará na abertura da primeira sessão da setima legislatura, em 1<sup>o</sup> de julho de 1917, pelo Presidente Doutor João Thomé de Saboya e Silva.* Fortaleza: [sn], 1917.

\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada á Assembléa Legislativa do Ceará, em 1<sup>o</sup> de julho de 1919, pelo Dr. João Thomé de Saboya e Silva, Presidente do Estado.* Fortaleza: [sn], 1919.

\_\_\_\_\_. *Lei n<sup>o</sup> 91, de 05 de outubro de 1837.* Fortaleza, 1837.



Discutir educação de qualidade implica em discutir formação docente. No último quarto de século os discursos de políticos e educadores têm se voltado com muita frequência para esta temática, como pode ser verificado em planos de governos, na legislação educacional e nos eventos das entidades da área de educação ligadas às universidades. A profissionalização do magistério tem sido parte da agenda mínima de recuperação da educação básica nacional.

Neste momento, levar ao leitor esta obra – *Docência e Formação de Professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas* – é a confirmação do compromisso do Mestrado Acadêmico em Educação da UECE com a explicitação de questões educacionais sob a perspectiva de professores que analisam a realidade cearense. Com isto não se quer afirmar estar deixando a dimensão universal para privilegiar uma forma particular de entender os fenômenos educativos, mas sim que se considera a assertiva de Tolstoi: "se queres ser universal começa por pintar a tua aldeia". A nossa particularidade educacional espelha e espelha-se na realidade nacional com os problemas e avanços característicos de nosso tempo. Busca-se, apoiado em diferentes formulações teóricas e metodológicas, estabelecer um diálogo crítico com a realidade e com os sujeitos envolvidos com a educação.

