



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARTA ROCHELLY RIBEIRO GONDINHO



**PROFISSÃO, CARIDADE E FÉ:**

Trajetórias profissionais de professores em um contexto escolar filantrópico-  
confessional em Teresina-Piauí (1957-2003)

RIO DE JANEIRO

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



## **PROFISSÃO, CARIDADE E FÉ:**

Trajetórias profissionais de professores em um contexto escolar filantrópico-  
confessional em Teresina-Piauí (1957-2003)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aluna: Marta Rochelly Ribeiro Gondinho

Orientadora: Libânia Nacif Xavier

RIO DE JANEIRO

2016

## CIP - Catalogação na Publicação

G639p GONDINHO, MARTA ROCHELLY RIBEIRO GONDINHO  
PROFISSÃO, CARIDADE E FÉ: Trajetórias  
profissionais de professores em um contexto  
escolar filantrópico-confessional em Teresina-Piauí  
(1957-2003) / MARTA ROCHELLY RIBEIRO GONDINHO  
GONDINHO. -- Rio de Janeiro, 2016.  
236 f.

Orientadora: Libânia Nacif Xavier Xavier.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2016.

1. IDENTIDADE PROFISSIONAL. 2. HISTÓRIA DA  
PROFISSÃO DOCENTE. 3. ESCOLA CONFSSIONAL  
CATÓLICA. 4. RELIGIOSIDADE. 5. PROFESSORES. I.  
Xavier, Libânia Nacif Xavier, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “PROFISSÃO, CARIDADE E FÉ: Trajetórias profissionais de professores em um contexto escolar filantrópico confessional em Teresina-Piauí (1957-2003)”

Doutorando(a): **Marta Rochelly Ribeiro Gondinho**

Orientador(a) pelo(a): **Profa.Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de


**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 08 de julho de 2016.

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Fábio Garcez de Carvalho (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Francisco de Assis de Sousa Nascimento (UFPI)**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis (PUC-RJ)**

## LISTA DE TABELAS

Imagem 01. Lateral da Escola Irmã Maria Catarina Levrini

Imagem 02. Praça Marechal Deodoro da Fonseca (Praça da Bandeira)

Imagem 03. Visão panorâmica de Teresina-Piauí

Imagem 04. Madre Savina Petrilli

Imagem 05. Marco centenário da chegada da congregação: de Sena ao Brasil

Imagem 06. Colégio Sagrado Coração de Jesus-CSCJ

Imagem 07. Colégio Nossa Senhora das Graças-CNSG

Imagem 08. Colégio Sagrado Coração de Jesus-CSCJ (bodas de ouro)

Imagem 09. Colégio Sagrado Coração de Jesus-CSCJ

Imagem 10. Governador Leônidas Melo

Imagem 11. Visão panorâmica da zona norte de Teresina-Piauí

Imagem 12. Convento das Irmãs do Memorare

Imagem 13. Capela da casa provincial

Imagem 14. Vista aérea do bairro Memorare

Imagem 15. Entre o convento e a escola

Imagem 16. Escola Irmã Maria Catarina Levrini, no ano de 2014

Imagem 17. Missa para as famílias

Imagem 18. Missa aberta para a comunidade em celebração ao dia das mães

Imagem 19. Curso profissionalizante ofertado pelo Centro social Dom Avelar

Imagem 20. Procissão Infantil de Ramos no entorno da escola

Imagem 21. Caminhada de Ramos no entorno da escola

Imagem 22. Savi show (evento em homenagem a Madre Savina)

Imagem 23. Missa realizada para a comunidade escolar da E.I.M.C.L.

Imagem 24. Festividades da Semana Santa na E.I.M.C.L.

Imagem 25. Festividade da Semana Santa na E.I.M.C.L.

Imagem 26. Primeira Eucaristia na E.I.M.C.L.

Imagem 27. Palestra formativa na E.I.M.C.L.

Imagem 28. Acolhimento das irmãs aos pais

Imagem 29. Momento de formação na E.I.M.C.L.

Imagem 30. Atividade Cultural aberta à comunidade na E.I.M.C.L.

Imagem 31. Exposição fotográfica: Ser educado à luz da fé e da doação

Imagem 32. Quadro com a apresentação da missão e da visão da ANBEAS

Imagem 33. Turma da 8ª série-foto de conclusão do ensino fundamental da E.I.M.C.L.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Esquema de análise da tese

Quadro 02. Perfil dos sujeitos/depoentes da pesquisa

Quadro 03. Síntese das questões norteadoras e hipóteses

Quadro 04. Estado da Arte (Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED da Universidade Federal do Piauí-UFPI)

Quadro 05. Características, história e população do bairro Memorare

Quadro 06. Histórias profissionais de professores (análise de dados)

Quadro 07. Síntese das Leis de Diretrizes e Bases Nacionais

Quadro 08. Categorias de Análise da Identidade I

Quadro 09. Categorias de Análise da Identidade II

Quadro 10. Formação de professores (início de carreira)

Quadro 11. Formação de professores (durante de carreira)

Quadro 12. Formação de professores (fim de carreira)

Quadro 13. Formação Continuada

Quadro 14. Tempo de profissão no magistério

Quadro 15. Tempo de profissão na docência na E.I.M.C.L.

Quadro 16. Área de atuação na docência na E.I.M.C.L.

Quadro 17. Data/ano de ingresso na E.I.M.C.L.

Quadro 18. Lugares não institucionais de atuação

Quadro 19. Escolha profissional

Quadro 20. Cerimônia de admissão

Quadro 21. Ocupação principal e ocupação secundária

Quadro 22. Fato importante no início de carreira

- Quadro 23. Fato importante no decorrer da carreira
- Quadro 24. Fato importante no fim de carreira
- Quadro 25. Desafios no exercício da atividade docente
- Quadro 26. Dificuldades no exercício da atividade docente
- Quadro 27. Impressões sobre suas práticas de trabalho
- Quadro 28. Impressões sobre a organização do trabalho pedagógico
- Quadro 29. Impressões sobre a relação pedagógica
- Quadro 30. Ações coletivas mobilizadas
- Quadro 31. Participação no sindicato dos professores
- Quadro 32. Média de carga horária trabalhada por semana
- Quadro 33. Atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula
- Quadro 34. Trabalhar em uma escola confessional católica-E. I.M.C.L.
- Quadro 35. Especificidade de trabalho na E.I.M.C.L.
- Quadro 36. A instituição escola e a rotina de trabalho
- Quadro 37. Percepção Pessoal: ser professor na E.I.M.C.L.
- Quadro 38. Percepção Profissional: ser professor na E.I.M.C.L.
- Quadro 39. Significado da escola para o bairro
- Quadro 40. Significado do trabalho dos professores para a comunidade local
- Quadro 41. Atos de atribuição: Que tipo de professor você é?
- Quadro 42. Atos de atribuição: O que dizem sobre você como professor?
- Quadro 43. Atos de pertencimento: Que tipo de professor você quer ser?



## **LISTA DE SIGLAS**

ANBEAS - Associação Norte Brasileira de Educação e Assistência Social

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CSCJ - Colégio Sagrado Coração de Jesus

EIMCL - Escola Irmã Maria Catarina Levrini

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPMT - Prefeitura Municipal de Teresina

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

SEDUC/PI - Secretária de Educação do Estado do Piauí

SEMEC/THE - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina-Piauí

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFRJ - Universidade Federal do Rio Janeiro

Dedicada a todos os professores e professoras que com suas histórias singulares de lutas, formação, práticas, resiliências e afetos constroem diariamente a história da educação do Brasil.

## AGRADECIMENTOS

**A Deus**, pela vida espiritual!

**À minha família** (Assis, Rita, Marília, Camila, Márcio e Edvar Jr.), pelo amor de sempre e pelos ensinamentos compartilhados em matéria de vida!

**À minha filha** Maria Rita que mesmo um embrião/vida já enche a minha vida de outros sentidos e alegrias!

**Aos meus familiares** (Tias, tios, primos, primas, sogra, cunhados e sobrinha) que são exemplos de vida!

**A todos os professores de minha trajetória**, pelas aprendizagens diárias que fizeram de mim uma apaixonada pelo conhecimento!

**À minha orientadora, professora Libânia Xavier**, pela gentileza de me envolver com seu *habitus* científico despertando em mim a sensibilidade necessária para entender que o ato de pesquisar é uma construção humana que envolve tempo, criação e determinação!

**Aos amigos e amigas**, pelo apoio e pelos afetos construídos cotidianamente que me tornaram alguém de riso fácil, destemida, festiva e crédula nas pessoas!

**Aos amigos do DINTER UFPI/UFRJ** (Edmilsa, Erlon, Fauston, Jairo, Luísa, Maria Cézar, Marilde, Oldênia, Renata, Ruth e Socorro), pela experiência de adentrar novos lugares (dos afetos aos territórios espaciais e de conhecimento!) A cidade maravilhosa ficou ainda mais encantadora ao lado de vocês!

**Aos professores do DINTER UFPI/UFRJ** (Antônio Jorge, Libânia Xavier, Márcia Serra, Márcio Costa, Monique Andries e Renato), pela iniciativa de adentrar o semiárido nordestino com maestria!

**Aos colegas das práticas de pesquisa (PROEDES)**, pelas leituras e discussões regadas a muito bom humor, arte, café, leituras e descobertas, especialmente a Cristiane Pançardes, Beth Mansur, Bruno Bahia, Nailda Bonato, Cristiano e Gilberto!

**Aos meus amigos** Caio Veloso, Shara Jane e Stanley Braz, pelas horas compartilhadas de debate e leitura desta tese!

**Aos colegas de trabalho da UFPI**, pelo apoio manifestado de tantas maneiras!

**Aos funcionários da UFRJ**, na graciosa pessoa da Solange (Sol)!

**Aos membros e pareceristas das qualificações**, Prof. Dr. Alcebíades Costa Filho, Profa. Dra. Jane Bezerra, Profa. Dra. Isabel Lelis, Profa. Dra. Nailda Bonato, Profa. Dra. Shara Jane Costa Adad, Profa. Dra. Salânia Melo, Profa. Dra. Sônia Castro pelas preciosas contribuições à pesquisa e à minha aprendizagem enquanto professora pesquisadora!

**Aos membros da banca de defesa**, Prof. Dr. Francisco Nascimento, Profa. Dra. Isabel Lelis Profa. Dra. Libânia Xavier, Prof. Dr. Fábio Garcez, Profa. Dra. Sônia Castro pela atenciosa leitura e contundentes observações!

**Às professoras da Escola Irmã Maria Catarina Levrini**, pelo compartilhamento de suas histórias!

**Aos meus alunos (as) de hoje e sempre**, por serem minha fonte de energia que me impelem avante!

Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos.

Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras.

Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas.

Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras.

“Escova, I.” Manoel de Barros, 2003, p. 7.

## RESUMO

A presente pesquisa inscrita no vasto campo dos estudos em História da Educação, especificamente no que tange à história da profissão docente no Brasil parte da prerrogativa de entender o campo da educação e seus diversos sujeitos a partir de sua historicidade. Este estudo debruçou-se sob os questionamentos em relação à constituição da identidade docente a partir da análise do lugar dos espaços institucionais, dos repertórios formativos/legais e seus modos de apropriação e recriação, das experiências subjetivas e das ações coletivas mobilizadas na fabricação da identidade de professores. A partir da indagação/problema: como é constituída a identidade profissional de professores em contextos filantrópicos-confessionais e qual sua implicação na produção da profissão docente? Traçou-se como objetivo geral: Analisar os processos de constituição da identidade profissional de professores de diferentes gerações da escola filantrópica confessional Irmã Maria Catarina Levrini em Teresina-PI, de 1957-2003. Especificamente, procurou-se: Compreender através das trajetórias profissionais os percursos formativos e profissionais de professores na escola filantrópica confessional Irmã Maria Catarina Levrini no município de Teresina-Piauí; Identificar o papel das políticas educativas do Estado, bem como da política institucional nas trajetórias destes professores; Mapear as práticas educativas operacionalizadas por estes professores e seus efeitos na constituição de suas identidades profissionais no contexto filantrópico-confessional, em que se insere a referida escola; e Investigar as ações coletivas mobilizadas por estes professores, inquirindo sobre os seus impactos na experiência dos professores. Esta é uma pesquisa em história da educação, alicerçada nas contribuições da história cultural e da perspectiva teórico-metodológica sócio-histórica, fundamentada em Antônio Nóvoa, fazendo uso das reflexões analíticas da metodologia em história oral para a análise dos depoimentos orais de professores. Como fontes, foram utilizados os memoriais confeccionados pelos professores, as entrevistas com roteiros semiestruturados e pesquisa documental realizada nos acervos das escolas Irmã Maria Catarina Levrini (escola em estudo) e no Colégio Sagrado Coração de Jesus (sede da Congregação das Irmãs Pobres de Santa Catarina de Sena). No tocante ao diálogo teórico relativo às categorias analíticas desta pesquisa, apoiou-se nos estudos de Caria (2007); Certeau (1982); Dubar (1998, 2005); Lawn (2001); Nóvoa (1992,1995); Pollack (1992) e Sirinelli (2006). Os achados da pesquisa sinalizaram que os espaços educativos ao institucionalizarem-se, circunscrevem-se nas histórias dos sujeitos forjando um projeto de sociedade, especialmente nos sujeitos/professores e nas suas práticas profissionais, assim como os professores ao exercerem sua ação profissional nas instituições também deixam marcas singulares de sua ação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade profissional. Instituições filantrópico-confessionais. Profissão docente.

## RESUMÉ

Cette étude a inclus dans le vaste champ des études en histoire de l'éducation, en particulier en ce qui concerne l'histoire de la profession enseignante au Brasil de la prérogative de comprendre le domaine de l'éducation et de ses différents sous réserve de son historicité. Cette étude a regardé sous les questions concernant la constitution de l'identité de l'enseignement de l'analyse de la place des espaces institutionnels, formation / répertoires juridiques et de leurs moyens d'appropriation et de re-création d'expériences subjectives et des actions collectives déployé dans la fabrication de l'identité enseignants. De la question / problème de savoir comment est faite l'identité professionnelle des enseignants dans des contextes philanthropiques? Et quelle est votre implication dans la production de la profession enseignante? Il a retracé l'objectif général: Pour analyser les processus de constitution de l'identité professionnelle des enseignants de différentes générations de la sœur de l'école confessionnelle philanthropique Maria Catarina Levrini à Teresina-PI 1957 à 2003. Plus précisément cherché: trajectoires biographiques compréhension à travers les cours de formation et enseignant école professionnelle dans la Sœur philanthropique confessionnel Maria Catarina Levrini dans la ville de Teresina, Piauí; Identifier le rôle des politiques d'éducation de l'Etat et de la politique institutionnelle dans les trajectoires de ces enseignants; Cartographier les pratiques éducatives opérationnalisées par ces enseignants et leur effet sur la formation de leurs identités professionnelles dans le contexte philanthropique dans lequel il apparaît que l'école et d'enquêter sur l'action collective mobilisés par ces enseignants, poser des questions sur leur impact sur l'expérience des enseignants. Ceci est une recherche sur l'histoire de l'éducation, sur la base des contributions de l'histoire culturelle de l'utilisation de décisions de réflexions analytiques sur la méthodologie de l'histoire orale pour l'analyse des témoignages oraux des enseignants. Comme sources, les monuments commémoratifs faits par les enseignants ont été utilisés, les entretiens avec des scénarios semi-structurées et la recherche documentaire menées dans les collections des écoles Sœur Maria Catarina Levrini (éducation scolaire) et le Collège Sagrado Coração de Jesus (siège de la Congrégation des Sœurs pauvres de Santa Catarina Sena). En ce qui concerne le dialogue théorique sur les catégories analytiques de cette recherche a été basée sur des études de Caria (2007); Certeau (1982); Dubar (1998, 2005); Lawn (2001); Nóvoa (1992,1995); Pollack (1992) et Sirinelli (2006). Les résultats de l'enquête ont signalé que les espaces éducatifs pour institutionnaliser jusqu'à confinés dans les histoires d'individus forger un projet de société, en particulier dans les sujets / enseignants et leurs pratiques professionnelles, ainsi que les enseignants d'exercer leur action professionnelle dans les institutions aussi des feuilles marque unique d'action.

**MOT-CLÉ:** l'identité professionnelle. Institutions philanthropiques confessionnelles. Profession enseignante.

## ABSTRACT

This study enrolled in the vast field of studies in History of Education, specifically regarding the history of the teaching profession in Brasil of the prerogative to understand the field of education and its various subject from its historicity. This study looked under the questions regarding the constitution of the teaching identity from the analysis of the place of institutional spaces, training / legal repertoires and their ways of appropriation and re-creation of subjective experiences and collective actions deployed in the manufacture of identity teachers. From the question / problem of how is made the professional identity of teachers in philanthropic contexts? And what is your involvement in the production of the teaching profession? He traced the general objective: To analyze the processes of constitution of the professional identity of teachers from different generations of the philanthropic school confessional Sister Maria Catarina Levrini in Teresina-PI 1957-2003. Specifically sought: Understanding biographical trajectories through the training courses and teacher professional school in the denominational philanthropic Sister Maria Catarina Levrini in the city of Teresina, Piauí; Identify the role of state education policies and institutional policy in the trajectories of these teachers; Map the educational practices operationalized by these teachers and their effect on the formation of their professional identities in the philanthropic context in which it appears that the school and investigate collective action mobilized by these teachers, asking about their impact on the experience of teachers. This is a research on the history of education, based on the contributions of cultural history making use of analytical reflections on oral history methodology for the analysis of oral testimonies of teachers. As sources, memorials made by teachers were used, the interviews with semi-structured screenplays and documentary research conducted in the collections of Sister Maria Catarina Levrini schools (school education) and the College Sagrado coração de Jesus (headquarters of the Congregation of the Poor Sisters of Santa Catarina Sena). Regarding the theoretical dialogue on the analytical categories of this research was based on studies of Caria (2007); Certeau (1982); Dubar (1998, 2005); Lawn (2001); Nóvoa (1992.1995); Pollack (1992) and Sirinelli (2006). The survey findings signaled that the educational spaces to institutionalize up confined on the stories of individuals forging a project of society, especially in the subjects / teachers and their professional practices, as well as teachers to exercise their professional action in the institutions also leaves unique brand of action.

**KEYWORDS:** Professional identity. Philanthropic-denominational institutions. Teaching profession.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – PROFISSÃO, CARIDADE E FÉ:</b> Primeiras aproximações/ apropriações à guisa de uma introdução.	15
<b>CAPÍTULO 1 - PROFESSORAS E SUAS IDENTIDADES:</b> A itinerância da pesquisa entre as escolhas teóricas e metodológicas.	24
<b>1.1 Estado da arte ou diálogo com a produção acadêmica:</b> As especificidades da História da Educação no Piauí.	53
<b>1.2 Professoras de uma escola confessional católica:</b> Uma justificativa para a pesquisa.	56
<b>CAPÍTULO 2 - A ORDEM RELIGIOSA, O BAIRRO, A ESCOLA E DIVERSOS SUJEITOS:</b> Impressões sobre o lugar, seus sujeitos e seu projeto educativo.	61
<b>2.1 A Família religiosa das Irmãs dos pobres de Santa Catarina de Sena:</b> De Sena ao Novo Mundo pela causa da pobreza.	69
<b>2.2 Bairro <i>Memorare</i>:</b> Do sonho profético à construção de um bairro.	75
<b>2.2.1 O bairro <i>Memorare</i>:</b> Crescimento espacial de Teresina.	77
<b>2.2.2 Práticas espaciais e religiosidade:</b> Narrativas de professoras sobre o habitar/ viver o bairro.	79
<b>2.3 Do Educandário de Crianças Pobres à Escola Irmã Maria Catarina Levrini:</b> A invenção da escola confessional católica das irmãs.	82
<b>2.4 Um convento, um bairro, uma escola:</b> Impressões das professoras/sujeito e seus feitos cotidianos.	86
<b>CAPÍTULO 03 - HISTÓRIAS PROFISSIONAIS:</b> Os perfis, as trajetórias e os percursos formativos de professoras.	89
<b>3.1 Cada personagem singular é um indivíduo multiplicado:</b> Os perfis das professoras e as histórias contadas de si.	101
<b>3.2 As histórias que contam a si daquilo que são:</b> Os trajetos profissionais e a fabricação dos memoriais.	109
<b>3.3 Percursos Formativos:</b> As reminiscências de uma profissão.	116

<b>CAPÍTULO 04 - AS PROFESSORAS E A MEMÓRIA DE SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:</b> Depoimentos sobre a prática do trabalho e suas análises.	125
<b>CAPÍTULO 05 – RELICÁRIO DOCENTE:</b> Feitios e modos de fazer e operacionalizar a docência no interior da instituição escolar.	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - FÉ, CARIDADE E PROFISSÃO PROFESSOR:</b> Considerações reflexivas.	158
<b>REFERÊNCIAS</b>	161
<b>APÊNDICE</b>	169
<b>ANEXOS</b>	187

## INTRODUÇÃO

### PROFISSÃO PROFESSOR, CARIDADE E FÉ: Primeiras aproximações/ apropriações à guisa de uma introdução

*“O passo que o homem dá para frente tem na pegada anterior a sua condição de possibilidade. Trespasado de tempo, o seu caminhar vai deixando traços no ecrã branco de Cronos que, ou serão sugados pelo Letes que é pior que a morte, ou, como no recalçado de cada existência, perdurarão mesmo quando esquecidos ou não encontrados – como reserva de memória e de história” (Fernando Catroga<sup>1</sup>).*

A pegada anterior como condição possibilidade é o que me instiga a pensar a história, a memória, os professores e a escola. Compreendo com Catroga que o trespassar do tempo deixa traços que precisam ser lembrados antes que se opere o esquecimento. Assim, proponho-me a pensar a história da minha profissão e de tantos outros sujeitos/professores que assim com o eu optaram por fazer da docência a sua profissão e a sua vida. Este estudo é sobre professores e suas trajetórias profissionais.

A história da profissão docente é a história de professores em sua mais complexa relação com a sociedade, cultura, política e economia, bem como com as peculiaridades de sua experiência pessoal e sua singularidade. Seus tempos, suas histórias, suas memórias, suas reminiscências embasam, hoje, uma efervescente discussão em torno das identidades de professores. É sob a égide destas, que se optou por pesquisar a história de professoras no espaço escolar confessional católico.

Um espaço escolar confessional católico para estudar/investigar/pesquisar a identidade profissional de professores? Sim. Dos tantos modos de pensar a identidade para si (transação subjetiva - identidades herdadas e visadas) e para o outro (transação objetiva - identidades atribuídas e incorporadas)<sup>2</sup> as nuances do espaço escolar aguçam curiosidades sobre seu papel desempenhado nesta fabricação.

O lócus desta pesquisa<sup>3</sup> apareceu em minha trajetória de maneira informal ao assistir a um documentário sobre religiosidade e fé<sup>4</sup> exibido no ano de 2012 pelo canal de televisão TV Cidade Verde<sup>5</sup>, exibido em comemoração ao aniversário (160 anos) da cidade de Teresina<sup>6</sup>. O documentário

<sup>1</sup> Trecho da obra: Os passos do homem como restolho do tempo: Memória e fim do fim da História do historiador italiano Fernando Catroga, 2009.

<sup>2</sup> Categorias de análise da identidade propostas na obra: A socialização: construção das identidades sociais e profissionais de Claude Dubar, 2005.

<sup>3</sup> Escola Irmã Maria Catarina Levrini.

<sup>4</sup> Documentário produzido pela TV Cidade Verde. Título: Religiosidade e Fé (2012).

<sup>5</sup> TV Cidade Verde é uma [emissora de televisão brasileira](#) sediada em [Teresina](#), capital do estado do [Piauí](#). Opera nos canais cinco [VHF](#) e 28 [UHF](#) digital e é afiliada ao [SBT](#).

<sup>6</sup> A cidade de Teresina é fundada em 1852. A Vila Nova do Poti é elevada à categoria de cidade, com o nome de Teresina, em seguida, ocorre a transferência da capital de Oeiras (primeira capital do Estado do Piauí) para Teresina.

tinha como objetivo apresentar a história do município pelo viés da religiosidade em suas múltiplas manifestações. Quando se mencionou a fé católica no município de Teresina, optaram por evidenciar a construção do Convento das Irmãs do Memorare, que deu origem ao bairro Memorare e a toda empreitada assistencialista e educacional do bairro e de seu entorno. O impacto da religiosidade na invenção de práticas, rituais, festas, espaços, modos de crer e habitar me instigou o desejo de conhecer, o que até então, para mim, fugia aos olhos.

Da condição de professora e pesquisadora muitas questões me atravessam no sentido de pensar a docência. São tantos professores, tantos feitos, tantas memórias, tantos sentidos atribuídos, tantas histórias. Entre falas e silenciamentos, uma profissão foi e está sendo produzida há séculos. Esta profissão produzida por professores é também a minha profissão, escolha circunscrita em um cenário pessoal e social, é deste lugar que falo.

Em tempos cujos professores estão em tamanha evidência na análise da sociedade, seja pelo seu papel social, seja pelas estatísticas do ensino, amplia-se um repertório de julgamentos sobre sua atuação que me parece desconhecer o contexto histórico em que esta profissão está circunscrita. O que circula de forma aparente é que o trabalho do professor é questionado de todas as formas possíveis, seja pelos sujeitos da comunidade escolar, seja pelos especialistas de diversas áreas do conhecimento, como educação, economia, psicologia e a sociologia.

Diante de um contexto em que a profissão é forjada em dois grandes movimentos: de um lado, o projeto educativo intencionalmente confeccionado pelo Estado e, de outro, as ações de reprodução e recriação dos modos de operacionalização do ensino elaborados pelos professores, um movimento antagônico de investimento e desinvestimento é apresentado aos principais interessados, que é a categoria profissional dos professores que oficialmente é responsável pelo projeto de transformação social de uma nação.

As atuais exigências impostas a essa categoria balizam a constituição das identidades profissionais e biográficas dos professores, uma vez que sendo a pessoa o professor e o professor a pessoa, esta dinâmica alterará o ciclo de vida destes. Uma das questões que pode evidenciar isto é o fato da sobrecarga de trabalho do professor afetar diretamente a sua dinâmica pessoal chegando, em alguns casos, a provocar o seu adoecimento, o seu afastamento das atividades culturais e o desinteresse pelo investimento na formação continuada.

As contribuições das pesquisas do campo da História, da Sociologia, da Educação e da História da Educação têm instigado uma significativa produção acadêmica sobre a ação de professores, mais especificamente, a partir dos anos de 1980<sup>7</sup>. Partindo da identificação, no Brasil, da pequena tradição

---

<sup>7</sup> Os anos de 1980, no Brasil, são demarcados pelo aumento dos cursos de graduação e pós-graduação em educação e áreas afins que empreendem diversas ações no campo da pesquisa em educação. Um ponto estratégico deste momento é a circulação de trabalhos e pesquisas realizadas fora no Brasil e sua crescente divulgação a partir das iniciativas universitárias.

de estudos na área, esta década propiciou novas produções a partir das pesquisas realizadas em programas de pós-graduação e da criação de grupos de trabalho e pesquisa que tomaram como eixo de discussão e análise a História da educação, seus vários sujeitos e suas questões<sup>8</sup>.

Diante de uma nova gama de pesquisas impulsionadas pelo contexto supracitado é que volto meus questionamentos para a História da profissão professor numa dimensão local, isto é, dos feitos singulares de professores e de sua identidade, especificamente em um contexto institucional que se pretende investigar. Esta pesquisa me aproximou de professoras e de suas múltiplas histórias tecidas no interior de uma instituição.

Esta tese investigou trajetórias profissionais de professoras em contexto escolar confessional católico em Teresina-Piauí no período de 1957 a 2003, analisando a identidade profissional<sup>9</sup> docente em seus percursos formativos, ações empreendidas pelo Estado, ações coletivas mobilizadoras e práticas pedagógicas<sup>10</sup>.

O lugar institucional desta pesquisa é a Escola Irmã Maria Catarina Levrini, fundada em 14 de fevereiro de 1957, pertencente à Congregação religiosa das Irmãs pobres de Santa Catarina de Sena<sup>11</sup>. O recorte temporal da pesquisa data da criação da escola até a data de comemoração do centenário<sup>12</sup> da chegada das irmãs desta congregação em terras piauienses e também por demarcar a nova jurisprudência da escola<sup>13</sup>. A escola Irmã Maria Catarina Levrini, instituição confessional católica, é o lócus desta pesquisa, que será entendida como fundo da investigação sobre professores. Os protagonistas do estudo são as professoras, os aspectos políticos e institucionais que atravessaram a análise para dar conta do contexto em que são forjadas as constituições identitárias.

O Convento e a Escola Irmã Maria Catarina Levrini foram idealizados pelas irmãs da congregação e construídos em terreno concedido pelo Governo do estado na zona norte da capital

---

<sup>8</sup> Criação em 1980 de Grupos de Trabalho de História da Educação, em 1984 a criação do GT História da Educação como parte dos grupos da principal instituição científica da área- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd e, em 1986, o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil- HISTEDBR.

<sup>9</sup> Tomou-se como conceito de identidade o proposto pelo sociólogo Claude Dubar (2005).

<sup>10</sup> Modelo de análise da história da profissão docente desenvolvida por Antonio Nóvoa na obra *Le Temps des professeurs* (1987), em torno de quatro etapas (ocupação principal, licença do Estado, formação e associativismo).

<sup>11</sup> Congregação religiosa das Irmãs pobres de Santa Catarina de Sena: Congregação religiosa italiana seguidora de Savina Petrilli beatificada no ano de 2003. A congregação chega ao Brasil no ano de 1903 e no Piauí em 1906.

<sup>12</sup> No ano de 2003 é comemorado pela congregação o centenário da Congregação das Irmãs pobres de Santa Catarina de Sena em terras brasileiras (1903-2003). Ver anexo 01.

<sup>13</sup> A história da Escola Irmã Maria Catarina Levrini, da sua criação aos dias atuais, está dividida em três momentos. Primeiro momento (1957) ano de criação, a escola que atende por Educandário das crianças pobres Irmã Maria Catarina Levrini; segundo momento (1974), a escola atende por Unidade escolar Irmã Maria Catarina Levrini (neste momento a escola é dirigida pela congregação e mantida pelo governo do estado) e o terceiro momento (2003/2004) atende por Escola Irmã Maria Catarina Levrini, período de nova jurisprudência da escola (escola privada).

piauiense. Suas criações deram origem ao bairro Memorare<sup>14</sup>. O recorte espacial delimitado foi à escola enquanto espaço institucional que, durante décadas, circunscreve-se na história das instituições educacionais piauienses, especificamente na história de um município e de um bairro.

O marco temporal da pesquisa, aproximadamente cinco décadas, possibilitou o mapeamento de aspectos relevantes para a compreensão do processo de formação de professores em contextos institucionais confessionais católicos, bem como operar com aspectos sociais e culturais da profissão forjados pelas políticas de Estado, pelas redes de sociabilidades e por práticas operacionalizadas em contextos locais.

Em aproximadamente cinco décadas (1957-2003), é possível identificar uma trama complexa de ações do Estado no tocante às políticas educacionais voltadas à formação de professores no Brasil. No recorte temporal supracitado, o contexto educacional brasileiro vivenciou a promulgação de três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN<sup>15</sup> (BRASIL, 1961; 1971; 1996) que preconizaram reformas na formação profissional dos professores.

Neste trabalho, foram analisadas, pelos depoimentos orais de cinco professoras, suas reminiscências sobre suas trajetórias profissionais em contexto de ações governamentais, assim como as ações produzidas por estas frente a esta demanda, com as especificidades destas serem produzidas em contexto confessional católico. Sob a égide das contribuições de Certeau<sup>16</sup>, acionou-se uma variedade de leituras sobre as táticas e estratégias docentes.

De antemão, entendo que os professores estão circunscritos num panorama de relações de poder que são estabelecidos para além do institucional, entretanto, reconheço a potencialidade que os espaços institucionais, especificamente os possuidores de uma ideologia religiosa, apresentam sobre a fabricação dos seus modos de interpretar o próprio contexto político em que vivem. Exemplo desta afirmativa é o modo em que questões como o associativismo são pensadas no interior dos espaços institucionais confessionais.

Nóvoa<sup>17</sup> afirmou que a história da profissão docente é a história dos professores singularmente múltipla e constituída em um dado tempo e contexto. O que nos parece uma constatação óbvia é o fruto de um complexo itinerário de estudos e debates no campo da história da educação. Assim,

[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os

<sup>14</sup> O bairro Memorare recebe este nome em homenagem à expressão em latim (lembrai-vos) usada pelas irmãs no início de suas orações. A origem do bairro está associada à construção do convento das Irmãs. O bairro fica localizado na norte da cidade de Teresina.

<sup>15</sup> As leis referidas são: Lei nº 4.024/61; Lei nº 5.692/71 e Lei nº 9.394/96.

<sup>16</sup> CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes do fazer. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

<sup>17</sup> NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (NÓVOA, 1995, p.15-16).

Esta produção enfatizada por Nóvoa como sendo heterogênea e de qualidade desigual, a meu ver, evidencia que estamos inseridos em um campo ainda em construção da pesquisa em educação que muito já avançou nas últimas décadas. O estado do conhecimento da profissão docente encontra-se em processo ativo de construção de novos debates em educação.

Neste estado de conhecimento, questões me atravessaram enquanto pesquisadora, tais como: Como é constituída a identidade profissional de professores em contextos escolares confessionais católicos? Como analisar esta constituição transcorridas cinco décadas? Quais as mudanças operacionalizadas pelas ações do governo na constituição formativa do seu professorado? Como foram vivenciadas pelas professoras? Quais as condições de exercício da docência em contextos institucionais múltiplos?

Em meio a uma vasta gama de indagações, que só aumentaram na medida em que leituras eram realizadas, o estudo em voga procurou responder à questão problema desta pesquisa: Como é constituída a identidade profissional de professores em contexto escolar confessional católico? Qual a sua implicação na produção local da profissão docente? Tendo como ponto central de reflexão a profissão docente em suas relações com a formação, práticas e associativismo docente.

Diante do problema desta pesquisa, teceu-se como objetivo geral analisar os processos de constituição da identidade profissional de professores da escola confessional católica Irmã Maria Catarina Levrini, em Teresina-Piauí, de 1957 a 2003. Nessa direção, os objetivos específicos deste estudo buscaram: Compreender, através das trajetórias profissionais, os percursos formativos de professores na escola confessional católica Irmã Maria Catarina Levrini, em Teresina-Piauí; Identificar o papel das políticas educativas do Estado, bem como da política institucional nas trajetórias destes professores; Mapear as práticas pedagógicas operacionalizadas por estes professores e seus efeitos na constituição de suas identidades profissionais no contexto em que se insere a referida escola; e Investigar as ações coletivas mobilizadas por estes professores, inquirindo sobre os seus impactos na experiência dos professores.

No tocante à História da profissão, este estudo ateu-se sobre à literatura circunscrita nos debates da história da educação, sobretudo, a história da profissão docente no Brasil. Segundo Nóvoa (1987, p.49), entende-se a profissão como:

conjunto de interesses que se relacionam com o exercício de uma atividade institucionalizada, da qual o indivíduo, seus meios de subsistência, atividade que exige a posse de um corpo de saberes e de saber-fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, notadamente de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente.

A abordagem proposta por Nóvoa é a sócio histórica da profissão, em que se sugere que as singularidades de cada grupo profissional sejam estudadas em sua própria gênese e desenvolvimento, sem reduzir a profissão a um conjunto de competências e capacidades, realçando, essencialmente, a dimensão técnica da ação pedagógica. Assim, as investigações profissionais de professores em um grupo profissional específico permitem contribuir para preencher as lacunas singulares das histórias locais.

A propósito das discussões sobre profissão docente, Oliveira<sup>18</sup> considera que os estudos sobre a profissão são oriundos basicamente de duas vertentes. A primeira situada na tradição pedagógica humanística, que centra o foco na formação docente e a segunda, situada na tradição sociológica em que a identidade profissional é compreendida na relação com suas atividades laborais, com a inserção desses sujeitos na divisão social do trabalho. Para a autora, os estudos sobre a profissão docente advêm desta distinção que, ao se desdobrar, forja uma nova identidade profissional.

Em referência às práticas e/ou condições em que o trabalho é realizado, Penin<sup>19</sup> afirma que a profissionalização e a construção da profissionalidade incluem diferentes aspectos que envolvem uma profissão e que, para compreender, faz-se necessário entender as condições objetivas e subjetivas nos quais o trabalho é realizado.

Em consonância com as contribuições supracitadas, reitero que a história da profissão docente em suas especificidades, necessita ser norteada por um modelo de análise que não engendre a profissão, mas que permita partir de uma percepção sócio- histórica em construção, identificar as nuances das relações múltiplas de conformação de um campo. É importante ressaltar as cartografias possibilitadas da profissão pela interação entre as contribuições da sociologia das profissões, as contribuições do campo da história da educação e, por último, acionar o trabalho realizado para compreender as condições objetivas e subjetivas de sua produção.

Dos estudos sobre a profissão docente e identidade profissional, é possível elencar relevantes contribuições como: Claude Dubar<sup>20</sup>, Denice Catani<sup>21</sup>, Erwin Goffman<sup>22</sup>, Isabel Lelis<sup>23</sup>, Libânia

---

<sup>18</sup> OLIVEIRA, Dalila A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

<sup>19</sup> PENIN, Sonia Teresinha de S. **Profissão Docente**. Edição especial. Salto para o futuro. Ano XIX-nº14-outubro/2009.

<sup>20</sup> DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**/Claude Dubar: Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

<sup>21</sup> CATANI, Denice. **Estudos de história da profissão docente**. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. (orgs.). 500 Anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

<sup>22</sup> GOFFMAN, E. **Estigma**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976, 2ª edição.

<sup>23</sup> LELIS, Isabel. **Profissão docente: uma rede de histórias**. IN: Revista Brasileira de Educação Nº 17 de Maio/Jun/Jul/Ago 2001 .



Xavier<sup>24</sup>, Martin Lawn<sup>25</sup> e Telmo Caria<sup>26</sup>. De modo geral, as contribuições tecidas por estes estudiosos ressignificam o conceito de identidade, profissão e cultura profissional, construindo pontes na fabricação da identidade docente.

A tese que se delineia neste estudo é a de que a identidade profissional das professoras é forjada/fabricada em uma trama complexa em que, para pensar a identidade profissional, faz-se necessário entender para além das relações entre ocupação principal, formação, práticas e associativismo. Em tese, constatou-se que: as trajetórias profissionais têm movimento, o ensino escolar tem uma forma dominante de socialização, as professoras esboçam as astúcias de interesse que nem sempre coincidem com as impostas pelo Estado ou pela Igreja, a trajetória profissional tem desenhos combinados de forma intencional pelas ações do Estado em seu projeto de civilidade, entretanto, também marcam as trajetórias, as táticas construídas por cada um das professoras individualmente, mesmo que dentro de uma coletividade.

**Quadro 01:** Esquema de análise da tese

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM ESPAÇOS CONFESSIONAIS CATÓLICOS		
IGREJA	ESTADO	PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conformação da civilidade (religiosa);</li> <li>-Difusão da fé cristã nos meios populares;</li> <li>-Rituais e novas sociabilidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Políticas educacionais;</li> <li>-Formação de professores;</li> <li>-Expansão da rede escolar;</li> <li>-Política salarial;</li> <li>-Condições de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ingresso na profissão (ocupação principal);</li> <li>-Táticas de formação;</li> <li>-Relação com a escola (práticas pedagógicas);</li> <li>-Relações com a família (pertencimento);</li> <li>-Relações com a comunidade (apropriação e recriação dos espaços);</li> <li>-Mobilizações coletivas.</li> </ul>

**Fonte:** (GONDINHO, 2016)

A tese está organizada em uma introdução e cinco capítulos. A introdução trata de uma apresentação produzida a partir das primeiras aproximações com o objeto da pesquisa em diálogo com as apropriações tecidas ao longo do estudo. Este momento foi denominado: **INTRODUÇÃO - PROFISSÃO, CARIDADE E FÉ:** Primeiras aproximações/ apropriações à guisa de uma introdução, e teve como objetivo apresentar ao leitor as apreciações iniciais da construção da pesquisa.

O primeiro capítulo denominado de: **PROFESSORAS E SUAS IDENTIDADES:** a itinerância da pesquisa entre as escolhas teóricas e metodológicas enveredou pelo trajeto da pesquisa.

<sup>24</sup> XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório:** educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN / CDAPH/ EDUSF, 1999.

<sup>25</sup> LAWN. Martin. **Os professores e a fabricação de identidades.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

<sup>26</sup> CARIA, Telmo H. **A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal:** uma linha de investigação a desenvolver. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 3.125-138. 2007.

O percurso da pesquisa é detalhado desde os encontros teóricos e sua seleção, ao movimento de construção metodológica que envolve: escolha dos sujeitos, escolha do lócus da pesquisa, construção do estado da arte, trabalho com as fontes e organização dos instrumentos de análise dos dados.

No segundo capítulo: **A ORDEM RELIGIOSA, O BAIRRO, A ESCOLA E DIVERSOS SUJEITOS:** Impressões sobre o lugar, seus sujeitos e seu projeto educativo, apresentou a história da ordem religiosa em diálogo com a invenção do bairro e da escola envolta das impressões dos feitos que singularizam o lugar e suas práticas. Nesse contexto, as narrativas orais das professoras possibilitaram ensaiar uma rede de sociabilidade construída em torno do espaço bairro-escola. As reminiscências imbricadas de afetos deram uma conotação inventiva das formas de conviver.

**HISTÓRIAS PROFISSIONAIS:** Os perfis, as trajetórias e os percursos formativos de professoras, é o título conferido ao terceiro capítulo que teve como objetivo inicial entender como é constituído o percurso formativo de professoras em uma escola confessional católica em Teresina-Piauí, partindo da hipótese de que, pela trajetória de professoras, é possível compreender o percurso histórico da profissão e suas especificidades em um determinado tempo e local, bem como entender qual o lugar das políticas educativas do Estado na constituição da identidade profissional de professoras em um contexto escolar confessional católico, partindo do pressuposto de que as políticas de Estado influenciam a constituição da profissão docente, gerando mecanismos de conformação ao mesmo tempo em que constroem dispositivos contrários a esta conformação, que resultam em modos atípicos de atuar nesta profissão inventada no interior desta relação.

O capítulo quatro, identificado por: **AS PROFESSORAS E A MEMÓRIA DE SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:** Depoimentos sobre a prática do trabalho e suas análises ativeram-se as professoras da escola confessional católica em estudo e seus modos de fazer-se professor. Pelas entrevistas orais, os depoimentos sobre os feitos foram analisados levando-nos a perceber que os modelos institucionais/ escolares definem e criam modos de operacionalizar a docência.

**RELICÁRIOS DOCENTES:** Feitos e modos de fazer e operacionalizar a docência no interior da instituição escolar, o capítulo cinco da tese, debruçou-se sobre questões múltiplas da profissão, como: ações mobilizadas coletivamente, momentos coletivos de lazer, repertórios de práticas culturais e redes de sociabilidades. Seguido das considerações reflexivas intitulada de: **CONSIDERAÇÕES FINAIS - FÉ, CARIDADE E PROFISSÃO PROFESSOR:** Considerações reflexivas.

Este trabalho intencionou analisar os processos de constituição da identidade profissional de professoras da escola confessional católica Irmã Maria Catarina Levrini, em Teresina-PI, de 1957-2003. Neste movimento, as descobertas foram inusitadas, em alguns momentos contrariaram nossas hipóteses, em outros, nos possibilitaram entender que toda pesquisa sobre professores é sempre uma

nova forma de olhar para uma profissão que circunscrita historicamente tem no passado uma possibilidade de compreensão e no presente uma vasta e inventiva forma de recriação.

## CAPÍTULO 01

### **PROFESSORAS E SUAS IDENTIDADES:** a itinerância da pesquisa entre as escolhas teóricas e metodológicas

*Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.*

Mary-Louise Holly e Caven McLoughlin<sup>27</sup>

Mnemósine<sup>28</sup>. A memória é a capacidade épica por excelência! Aqui proponho-me invocá-la para pensar e pesquisar sobre as lembranças constituintes de nossa história profissional docente.

Muitas são as possibilidades empreendidas para a compreensão sobre o contexto em que é tecida a docência no Brasil. Considerando os dilemas que envolvem a profissão docente na atualidade e que instigam o professor a pensar a sua identidade, é que realizamos esta investigação com professores que atuam e/ou atuaram durante sua trajetória profissional na educação básica em uma instituição confessional católica entre os anos de 1957 e 2003. Destarte, corroboramos com Mary-Louise Holly e Caven McLoughlin(1989) sobre a necessidade de investirmos em pesquisas ‘com’ e ‘pelos’ professores que refinem percursos renovados que instiguem a reflexividade científica da profissão docente.

Minha pretensão enquanto professora e pesquisadora é compreender problemas que em mim e que nos outros, habitam sobre o movimento que nos torna professor no interior de determinados espaços institucionais. No trabalho artesanal de fabricação do conhecimento, uma série de interpretações foi produzida. Ao pensar sobre o que estava fazendo, fui consumindo diversas leituras que me apontavam para incertezas conceituais. O trabalho de refinamento teórico me fez identificar conceitos híbridos, o que despertou a necessidade de trabalhar as leituras de forma mais específicas a partir de minhas necessidades. Este embasamento teórico também foi, em parte, acionado no movimento próprio da pesquisa.

Para início de conversa, este é o capítulo de minha estima. Quando penso na arquitetura de feitura de um trabalho científico do porte de uma tese, vejo que ele está em nós muito mais do que o que de nós há nele. Este capítulo foi, muitas vezes, refeito por ser desejoso de compartilhar cada um dos momentos da pesquisa.

---

<sup>27</sup> Epílogo de um trabalho de Mary-Louise Holly e Caven McLoughlin (1989) sobre o desenvolvimento profissional de professores citado por Nóvoa no texto Formação de Professores e profissão docente (1995).

<sup>28</sup> Titânide, filha de Urano e de Geia. Com Zeus, gera as Musas. Trata-se da "Memória". (Hesiod. Theog. 134-135; Apollod. Bibl. 1, 1, 1; 3, 1). O nome deriva do verbo μμνήσκω, "recordar". Dicionário de mitologia grega disponível em: [http://www.demgol.units.it/pdf/demgol\\_pt.pdf](http://www.demgol.units.it/pdf/demgol_pt.pdf). Acesso em 10 de janeiro de 2016.

Pesquisar<sup>29</sup>, esta palavra derivada do termo em latim *perquirere*, que significa “procurar com perseverança” me aproximou de um movimento complexo que é estudar trajetórias profissionais de professores. O que eu procuro? De onde surgiu o desejo de investigar a vida de professores? Como esta pesquisa reverbera a história de professores e da profissão docente?

Do lugar do conhecimento científico produzi uma tese<sup>30</sup>, que do grego *thesis* significa “proposição”. Minha proposição está em acompanhar trajetórias de professoras. Pesquisar com professoras suas identidades profissionais a fim de compreender, pelas reminiscências destes, a constituição singular de uma profissão forjada ao longo do tempo. Certeau (2002) nos chama atenção: “[...] uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente”. Assim, vejo que minhas curiosidades sobre a história da profissão professor foram tecidas no itinerário que me constituiu a professora que sou. É deste lugar que falo<sup>31</sup>. Para pensar este movimento de procura, muitas inquietações ganharam forma.

De acordo com Bourdieu (1998), “a pesquisa é realizada para compreender”. Esta pesquisa é uma interpretação que procurou compreender a educação a partir de sua historicidade, para tal intento, professoras contam suas histórias. Ao narrar suas reminiscências falando de si, as professoras falam de uma rede bem maior. Eis as variações de escala discutidas por Ginzburg e Poni apud Revel (2010, p. 439), citando (1979), assinala que:

A escolha do individual não era considerada, no caso, contraditória com a apreensão do social: o que se esperava dela era que tornasse possível a inclusão de uma trajetória individual (a de um homem ou de um grupo de homens) numa multiplicidade de espaços e de tempos sociais, pelo novelo de relações sociais que se criam em volta dessa trajetória e dão-lhe sua significação: “se o terreno da pesquisa for suficientemente circunscrito, as séries documentais particulares podem ser superpostas na duração assim como no espaço, o que permite reencontrar o mesmo indivíduo em contextos sociais diferentes”.

<sup>29</sup> Conceito/ significado da expressão - pesquisar consultado no site: <http://www.significados.com.br/>, acessado em: 18 de março de 2015.

<sup>30</sup> Conceito/significado da expressão - tese consultada no site <http://www.significados.com.br/>, acessado em: 18 de março de 2015.

<sup>31</sup> O sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Então, é pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/ empírico (GRIGOLETTO, s/d) disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>. Toda essa descrição dos motivos desta pesquisa confirma a opção por expressar minha escrita usando o meu eu pesquisador. Esta pesquisa foi produzida, inventada, imaginada e escrita em primeira pessoa, revelando o desejo de, com isso, me sentir presente no que escrevo, assumindo, portanto, a responsabilidade pela maneira como me expressei e como diálogo com os dados empíricos. Dessa forma, acredito que esta escrita em primeira pessoa deixa claro que a pesquisa tem relação com a história incorporada do sujeito, emergida de sua própria experiência social e histórica que, por sua vez, é ideológica num contexto específico.

A escolha de um grupo de professoras e a estratégia de construir suas trajetórias profissionais, sob a égide da variação de escala, tornou possível perceber o novelo de relações sociais que se criam em volta dessa trajetória e dão-lhe significação como já fora ilustrado. Este movimento revela que, ao recontar a singularidade de sua condição docente, as experiências se cruzam, perpassam e disponibilizam percursos que impulsionam a compreensão da história da profissão docente no Brasil.

Todos nós produzimos pelos fragmentos dos autores que consumimos, empreendi a partir deste entendimento um esforço analítico entre teoria e empiria para selecionar os elementos conceituais trabalhados por estudiosos de vários campos do conhecimento que instigassem reflexões, pela a contribuição dos seus estudos à temática da constituição da identidade profissional docente. No caminho estas leituras foram ressignificadas e ampliadas num movimento criativo de buscas.

Partindo da premissa de que pela trajetória de professoras é possível compreender o percurso histórico da profissão e suas especificidades em um determinado tempo e local e por se tratar de um trabalho em história da educação é que penso a identidade profissional de professores como uma construção histórica. Tal percepção sinalizou para uma leitura de cunho historiográfica que abriga no seu seio diferentes possibilidades de tratamento, a História Cultural (BARROS, 2008).

A História cultural, campo historiográfico, abriga uma série de objetos atravessados pela polissêmica noção de cultura estudada dentro de um contexto social. A educação e os sistemas educativos constitui um dos possíveis objetos deste campo historiográfico. Esta pesquisa está circunscrita neste campo de investigação. Este vasto campo, em consonância com o historiador Francês Roger Chartier, instiga

[...] a emergência de novos objetos no seio das questões histórica: as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar (CHARTIER, 1990, p. 14).

Para Barros (2008), a contribuição decisiva do historiador expoente da História cultural Roger Chartier<sup>32</sup>

está na elaboração das noções complementares de práticas e representações. De acordo com este horizonte teórico, a cultura (ou as diversas formações culturais)

---

<sup>32</sup> Nota biográfica/trajetória profissional: Roger Chartier nasceu em 1945, em Lyon, a terceira cidade da França, filho de uma família operária. Formou-se professor e historiador simultaneamente pela Escola Normal Superior de Saint Cloud, nos arredores de Paris, e pela Universidade Sorbonne, na capital francesa. Em 1978, tornou-se mestre conferencista da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais e, depois, diretor de pesquisas da instituição. Em 2006, foi nomeado professor-titular de Escrita e Cultura da Europa Moderna do Collège de France. É membro do Centro de Estudos Europeus da Universidade Harvard, nos Estados Unidos, e recebeu o título de Cavaleiro da Ordem das Artes e das Letras do governo francês. Também leciona na Universidade da Pensilvânia, nos EUA, e viaja pelo mundo proferindo palestras. Veio várias vezes ao Brasil, onde é, depois do antropólogo Claude Lévi Strauss, o intelectual francês contemporâneo que mais influencia estudantes de ciências humanas.

poderia ser examinada no âmbito produzido pela relação interativa entre estes dois pólos. Tanto os objetos culturais seriam produzidos “entre práticas e representações”, como os sujeitos produtores e receptores da cultura circulariam entre esses dois pólos, que de certo modo corresponderiam respectivamente aos ‘modos de fazer’ e aos ‘modos de ver’(BARROS, 2008, p.76).

Os modos de fazer e os modos de ver a docência são fabricados no interior da cultura professoral. Nesta perspectiva este campo historiográfico auxilia a compreensão analítica que norteará a análise das fontes construídas. Chartier (1990) afirma que a história cultural tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade cultural é construída, pensada e dada a ler.

Apreendi com Chartier ao prefaciar a obra de Elias (2001) que os acordos entre a história e a sociologia instigam realces afinados, a exemplo: estudar não um rei em particular, mas a função de rei... não à ação de um príncipe mas a rede de pressões no qual ele está inserido. E com isso compreendi as possibilidades de encontros entre áreas que reverberam na outra. Assim pensei em estudar os professores e sua função, as suas ações e as redes de pressões no qual este encontra-se inserido.

Cada pesquisa é única quando se trata de estudos investigativos sobre a vida. Transitar nesta perspectiva me faz pensar o que a minha tese tratou de diferente das outras pesquisas que estudam trajetórias profissionais de professores? Onde está a sua originalidade? A princípio, quis mostrar a lacuna dos estudos já realizados numa espécie de estado da arte sobre a temática em estudo, o que seria uma justificativa interessante. Posteriormente, com a ampliação de leituras sobre a micro-história<sup>33</sup> e a história oral<sup>34</sup>, quis ir além, justificando que a aproximação com o objeto de estudo ressignificou minha possibilidade de análise. Associando a possibilidade de ampliar os estudos sobre a profissão docente forjada em espaços confessionais católicos em Teresina-Piauí às contribuições da micro história e da história oral, penso que este arranjo já apresenta um diferencial dado à

---

<sup>33</sup> Campo historiográfico que faz uso do jogo de escalas de análise para apreensão de aspectos que via de regra passam despercebidos em escalas macro analíticas empreendendo para tal uma redução de escala de observação que não poupa os detalhes e que investe no exame intensivo de documentação. Ver detalhes explicativos In: BARROS, José D'Assunção. *O Campo da História*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, 8. edição).

<sup>34</sup> A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar. Além disso, fazem parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, que permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros. Ver: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acesso em 19 de março de 2015.

singularidade dos sujeitos e à relação de interpretação do pesquisador com a construção das fontes orais e documentais.

É bem claro que existem os perigos de ilusão<sup>35</sup> e os perigos do esquecimento. A ilusão no sentido da reelaboração das lembranças e o esquecimento no sentido de seleção do que se deseja lembrar ou mesmo daquilo que se quer esquecer. É nesse caso que não se pode absolutizar a história oral, devendo confrontá-la ou combiná-la a outras fontes ou outras lembranças envolvidas.

Uma pesquisa desta natureza passa a ser única, porque é de vida que estamos falando. Vidas de professoras em suas complexas relações sociais, professoras que exerceram sua profissão em um contexto escolar confessional católico em Teresina-Piauí, moradores do bairro Memorare, envolvidos em um projeto de civilidade demarcado pela ideologia religiosa declarada da igreja católica, que tiveram suas práticas educativas circunscritas em uma realidade escolar durante várias décadas, enfim, professoras singulares cuja identidade individual demarca uma perspectiva coletiva.

O percurso empírico do estudo foi construído a partir das leituras tecidas sobre caminhos metodológicos de pesquisa, em consonância com a natureza do objeto e da literatura que fundamenta suas categorias analíticas, mas foi no decorrer desse percurso, que a metodologia ganhou formas particulares.

No plano de fundamentação teórica para o percurso metodológico foram levantadas referências em torno do estudo das entrevistas como técnica amparada nas contribuições da história oral, das trajetórias profissionais, da memória, das entrevistas biográficas, dos arquivos escolares e do uso das legislações na pesquisa histórica. As questões norteadoras direcionaram este estudo à perspectiva da história da educação, que será utilizada como um referencial importante neste trabalho, tendo como suporte a realização de entrevistas e o acompanhamento dos depoimentos dos informantes pelo pesquisador, acompanhado por um diário de campo<sup>36</sup>.

Um diário e cinco professoras! O que nos parece um número tão pequeno fica longo quando o assunto é bisbilhotar suas memórias! Inicialmente, a minha pretensão era pesquisar um grupo bem maior, mas à medida que as entrevistas foram acontecendo e que as fontes foram se ampliando, tive que optar. Qual o objeto de estudo? Quais os objetivos da pesquisa? Quem são os sujeitos? Quais os critérios desta seleção? Porque cinco? De qual amostra? Como chegar a estas cinco professoras? Quais documentos? Que estratégias de entrevistas? Narrativas combinadas com fonte? Que fonte? Quais os instrumentais de construção e análise dos dados? Como realizar as entrevistas?

---

<sup>35</sup> Menção à expressão utilizada por Pierre Bourdieu no texto: A ilusão biográfica. Em: AMADO, J. ; FERREIRA, M. de M. (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

<sup>36</sup> Para Hansen, citada por Meihy (2007), o diário de campo é um depositário da memória da pesquisa, o caderno de campo, é instrumento essencial, é um instrumento de reflexão.



Farei uso do diário de campo da pesquisa para descrever e para melhor pensar os questionamentos supracitados. Denominei de oito (08) momentos da itinerância teórica metodológica, a descrição que se segue.

### **1º MOMENTO:** *As guardiãs da memória*

A escola e seus profissionais. Sem ter a menor ideia de quem seriam, eu sabia onde as encontraria, fui buscá-las. O primeiro lugar de procura: a escola. Ao adentrar à escola, a sensação de estranhamento ocupou lugar simultaneamente com a sensação de encantamento. Escolas me chamam atenção, e esta em especial estabeleceria comigo uma relação de quatro anos de contato, enfrentei o estranhamento e o transformei em curiosidades empíricas.

Apresentei-me à escola com uma carta de anúncio da pesquisa<sup>37</sup> emitida pela minha orientadora, professora Doutora Libânia Nacif Xavier e, assim, fui recebida pela Irmã Maria do Amparo Machado, que é a madre provincial e diretora da Associação Norte Brasileira de Educação e Assistência Social- ANBEAS<sup>38</sup>, que aceitou a parceria de pesquisa e me deu acesso livre ao arquivo escolar e aos professores. Na ocasião, constatei que seria relevante realizar uma entrevista com a Irmã Amparo dada a necessidade de conhecer a história da Instituição.

Neste contato com a escola, conversei com membros da gestão pedagógica no dia 18 de agosto do ano de dois mil e treze. Na ocasião, estas abriram as portas da escola e do elementar arquivo escolar. Inicialmente, apresentei a pesquisa e li com elas a carta de intenção. Fui muito bem recebida pela gestão da escola que ouviu atentamente a proposta da pesquisa. Logo no início da conversa, percebi a existência das guardiãs da memória<sup>39</sup> que me informaram sobre documentos resguardados apenas às irmãs da congregação. Perguntei ao que eu poderia ter acesso? Elas responderam: ao arquivo escolar!

---

<sup>37</sup> Ver em anexo.

<sup>38</sup> A Associação Norte Brasileira de Educação e Assistência Social – ANBEAS - pertence à Congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, que veio para o Brasil em 1903, instalando-se na cidade de Belém, no Estado do Pará. Fundada pela Madre italiana Savina Petrilli, a Congregação veio com a missão de dedicar-se às obras sociais e educacionais, destinadas às pessoas em situação de vulnerabilidade social. Em 1906, a ANBEAS expandiu-se para Teresina, onde hoje está localizada a sede da associação. De caráter beneficente, a ANBEAS exerce atividade junto a crianças, adolescentes, adultos, idosos e famílias. Anualmente a Instituição atende mais de 45 mil pessoas em suas diversas ações assistenciais e educacionais. A marca saviniana está presente nos estados do Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Pará, Paraíba e Piauí. São 14 casas, que desenvolvem, dentre outras atividades, atendimento médico, psicológico, social, terapêutico, nutricional e ainda atividades integrativas, culturais, esportivas e de lazer. Promove, também, assistência a pessoas excluídas e proteção à família. Mantém, ainda, 9 escolas que proporcionam ensino infantil, fundamental e médio de excelente qualidade.

<sup>39</sup> Por ser uma escola administrada por freiras da Congregação das Irmãs Pobres de Santa Catarina de Sena, tem uma parte do seu arquivo redigido como livro memorialístico das irmãs, que por conter escritos pessoais não podem ser compartilhados com pesquisadores.

Perguntei se podia conhecê-lo e, em seguida, fui apresentada a um armário de ferro pequeno que continha a memória selecionada de 50 anos de uma escola. Assustei-me, mas perguntei: o que estava selecionado naquele armário? Elas responderam: o arquivo do Catarina<sup>40</sup>! Indaguei sobre o que fazia parte do arquivo do Catarina? Elas responderam: algumas atas, resoluções, livros de pontos, fotografias e tudo o que sobreviveu da enchente de 1974<sup>41</sup> e tudo que foi arquivado a partir daí. O tudo não me pareceu muito. Recordei-me das leituras sobre arquivo escolar.

Ao ter acesso ao arquivo escolar, percebi que o desafio de vasculhar essas fontes e manuseá-los como elemento de construção de dados empíricos nos remete a algumas reflexões. Sobre arquivos escolares, Bonato (2000, p. 45) sinaliza que:

O arquivo de uma escola tem por finalidade armazenar a documentação de interesse da escola que venha auxiliar a administração e o ensino, assim como permitir o levantamento de dados para pesquisa educacional e histórica da instituição e da comunidade na qual ela está inserida. [...] Esse tipo de acervo arquivístico representa um patrimônio documental, que integra a memória da instituição escolar que o gera e é parte da memória educacional brasileira.

Os arquivos escolares tendo a finalidade supracitada sinalizam para a gestação de uma memória seletiva. A escola se manifesta sobre qual memória ela quer guardar, seja no âmbito administrativo, seja nas ritualizações, e/ou mesmo nas fontes hemerográficas selecionadas por ela. Assim, o desafio de análise requer do pesquisador cuidados.

A exemplo da memória seletiva existente no arquivo escolar estão os álbuns de fotografias. Para Le Goff (2003), a fotografia revoluciona a memória, multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visual nunca antes atingidas, permitindo, assim, guardar a memória do tempo e da evolução cronológica. A fotografia é entendida como um documento sócio histórico de uma época, um lugar ou um grupo social, ela é formadora de identidades inventadas no cotidiano.

Depois de ver arquivo e manusear algumas pastas, interroguei sobre os registros dos primeiros professores. Elas me indicaram conversar com a professora Maria do Carmo Oliveira Chaves que, depois de aposentar-se, tornou-se a secretária da escola.

Não foi simples chegar aos professores, primeiramente pela ausência dos livros de pontos, segundo que o relatório anual de trabalho citava a quantidade de professores e não seus nomes. Passei pelo crivo da instituição para que os nomes fossem aparecendo, tive a indicação de alguns nomes,

---

<sup>40</sup> Abreviação do nome da escola muito presente nas falas dos gestores, professores e pais de alunos.

<sup>41</sup> Considerada uma das maiores enchentes do Rio Parnaíba. A capital Teresina é cercada por dois grandes rios que se encontram formando o Encontro das Águas, localizado na zona Norte, onde os rios Parnaíba e Poti se unem e se transformam em um só leito em direção ao oceano Atlântico. No ano 1974, as águas do Parnaíba inundaram toda a região centro-norte da capital, incluindo o espaço escolar da Escola Irmã Maria Catarina Levrini. Na ocasião, a parte mais alta serviu para alojar os desabrigados do bairro.

seus endereços e telefones, mas foi pelo contato com os professores que cheguei ao contato de outros professores.

Diante do encontro dos nomes dos professores, veio a grande questão: Os professores, quem serão? Cuidadosamente, olhei o registro funcional que constava no arquivo da escola e comecei a pensar os critérios de seleção.

Sendo meu recorte temporal de pesquisa a fundação da escola no ano de 1957 até a mudança de sua jurisprudência, em 2003, estabeleci como critérios: a) Professores atuantes neste interstício de tempo (uma vez que a escola realizou contratações depois do ano de 2003); b) Professores que atuaram no período de 1957 a 1972 (quando a Escola era denominada de Educandário de Crianças Pobres Irmã Maria Catarina Levrini); c) Professores que atuaram no período de 1972 a 1996 (quando a Escola tinha como quadro de professores funcionários do Estado); d) Professores que atuaram no período de 1996 a 2003 (quando a escola passou a ser denominada de Escola Irmã Maria Catarina Levrini e mudou o contrato de seleção de professores para CLT<sup>42</sup>); e) Professores que tivessem interesse de escrever seus memoriais e realizarem entrevistas a serem gravadas e analisadas (aceitar participar da pesquisa e conceder suas reminiscências para pensar através delas a sua trajetória profissional). A partir dos critérios, fui conversando com as professoras e resolvi convidar aquelas que estavam presentes em uma maior quantidade dos critérios pré-estabelecidos. Por coincidência eram todas mulheres.

Depois de escolhidas previamente, agendei encontros. Fui ao encontro das professoras em suas residências. Fiz visita a 10 (dez) professoras. Para esta pesquisa, não era suficiente ter trabalhado na escola no período descrito, fazia-se necessário querer participar e estar disponível para compartilhar suas reminiscências. Da amostra de 10 professoras, apenas 05 mostram-se curiosas e disponíveis. Na ocasião das visitas, já consegui sentir quem, de fato, estava interessada em conversar sobre suas histórias, tanto é que aquelas que deram anuência à conversa foram mais leves e produtivas, a tal ponto que já sai de suas casas com a carta de anuência/cessão.

Segundo Meihy (2007, p. 148), a elaboração de uma carta de cessão faz fundamental. Para o autor,

A carta de cessão é um documento fundamental para definir a legalidade do uso da entrevista. Ela pode remeter tanto a gravação quanto ao texto final. [...] no caso de haver a gravação, deve ficar claro quais as possibilidades e os limites para o eventual uso posterior, e cabe ao colaborador deixar especificado os critérios de uso. Nesse caso, sugere-se que a carta de cessão seja clara para definir exclusivamente a transcrição fiel.

---

<sup>42</sup> Consolidação das leis de trabalho-CLT.

Depois de assinado o documento de autorização, segui então para a construção dos perfis profissionais dos sujeitos construído através de um roteiro de entrevista<sup>43</sup> e de um questionário<sup>44</sup> elaborado previamente, a fim de levantar dados da trajetória profissional dos sujeitos, uma vez que, corroborando com Dubar (2005, p.133), “a conceitualização de identidade recusa distinguir a identidade individual da identidade coletiva, assim as identidades de ator estão vinculadas as formas de identificação pessoal socialmente identificáveis”. Os perfis serão trabalhados no quarto capítulo da tese. Em nível de apresentação dos sujeitos neste tópico metodológico, apresento que os sujeitos serão cinco professoras, todas com vasta experiência docente e com mais de doze anos de experiência na escola em estudo.

Deste modo, os sujeitos da pesquisa são cinco professoras que tiveram suas experiências circunscritas na condição de professora na escola confessional católica Irmã Maria Catarina Levrini, no interstício temporal de 1957 a 2003, e que aceitaram participar da realização desta pesquisa, como podemos observar no Quadro 2.

**Quadro 2:** Perfil dos sujeitos/depoentes da pesquisa.

Identificação	Idade	Sexo
M. de J. P. da S.	65 anos	Feminino
M. de J. S. de B.	55 anos	Feminino
M. do C. O. C.	52 anos	Feminino
M. A. de O. L.	51 anos	Feminino
A. M.N.A.	38 anos	Feminino

**Fonte:** (GONDINHO, 2016)

**2º MOMENTO:** *“O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.*

*Jennifer Nias*

O segundo momento foi de preparação para encontrar as professoras, fiz uso de duas semanas entre o primeiro encontro e o segundo devido à tarefa de montar as estratégias de entrevista e aplicação do questionário. Construí um mapeamento de entrevistas a ser realizado nos momentos e locais mais convenientes para as professoras.

No ato da construção dos perfis, realizei a coleta de arquivo pessoal das professoras, em seus arquivos estão documentos textuais e iconográficos como: fotos, diários pessoais, cadernos de anotações, cadernos de planejamento, contracheques, diplomas de cursos, certificados de cursos e capacitações. Estas fontes foram analisadas individualmente e cruzadas com os depoimentos orais e com os documentos do arquivo escolar. Esta empiria foi analisada à luz do referencial teórico de Caria

<sup>43</sup> Ver em anexo.

<sup>44</sup> Ver em anexo.

(2007); Certeau (1998); Dubar (1998, 2005); Lawn (2001); Nóvoa (1992, 1995); Pollack (1992) e Sirinelli (2006).

Ainda no ato da construção dos perfis, realizei os agendamentos das entrevistas. Foi delegado aos sujeitos a escolha do local a ser realizada a entrevista, uma vez que eu necessitava que elas estivessem bastante ambientalizadas e disponíveis para compartilhar suas histórias e conversar, posteriormente, sobre elas. Cada uma das professoras disponibilizou contatos telefônicos e e-mails para facilitar nossas conversas. Assim, desta visita que chamo de segundo momento no diário de campo, podemos dizer que coletamos variadas fontes e que a partir do acesso a estas fontes, outras foram acionadas.

**3º MOMENTO:** *Dos possíveis inícios:* o objeto de estudo, sua problematização e seus objetivos.

*“O historiador vai construindo o seu campo de significado ao transitar por um circuito múltiplo de instituições, tradições teóricas, fontes e produtos, num esforço contínuo através do qual não só constitui as próprias fontes e resultados de pesquisa, mas estabelece estratégias e práticas interpretativas”.*

*Clarice Nunes*

Aproximamos-nos do lócus, selecionamos os sujeitos, mapeamos fontes iniciais. Chegou a hora de redesenhar o objeto já previamente elaborado quando a pesquisa era um projeto de tese.

O ato de seleção/reelaboração do objeto de estudo está circunscrito em um campo de significados. O objeto de estudo desta investigação é a identidade profissional de professoras. Esta escolha tem seu significado dentro dos questionamentos formulados pelas leituras tecidas sobre a História da profissão docente em Portugal e no Brasil, tendo como exponencial reflexivo as contribuições do historiador da educação António Nóvoa (1992), sobre a profissionalização do professor, sua formação e sua prática e sobre as pesquisas preconizadas pelo sociólogo Dubar (1995), acerca da teoria sociológica da identidade.

Pelos compêndios de pesquisas organizados por Nóvoa<sup>45</sup> que incitam a pesquisa com os professores é que me deparei com a discussão em torno da história de vida de professores, percebida e interpretada em uma abordagem sócio-histórica. No entrecruzamento das leituras deste, foi possível identificar as contribuições de autores como Goffman (1993), nas discussões alusivas às identidades reais e virtuais e às imposições institucionais e Dubar (1995), nas contribuições que concernem ao estudo das formas de socialização e no conceito de formas identitárias para a discussão que compreende a constituição da identidade profissional de professores. Assim, o objeto de estudo foi sendo definido pelos compêndios de pesquisas organizados por Dubar<sup>46</sup>, que ao suscitar uma

<sup>45</sup> As obras a que me refiro são: Vida de professores (2007); Profissão professor (1999).

<sup>46</sup> As obras a que me refiro são: A socialização: construção das identidades sociais e profissionais (2005) e Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação (2006).

abordagem sociológica das identidades as identifica como uma construção social e de linguagem que agem como denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social. Assumimos desta feita, os eixos geradores conceituais desta pesquisa.

Os professores são agentes comumente encontrados nos discursos educacionais nas mais diversas pluralidades que este possa ter. Do cotidiano das práticas às formulações conceituais, das políticas aos *modos operandi*, dos sentidos do presente às marcas do passado, enfim, num movimento que circula do particular ao contextual e do contextual ao particular é que são tecidas as pluralidades. As respostas a essa série de questões poderão ser encontradas na própria formação histórica que as tornará pensáveis (CERTEAU, 1982). Muitos são os estudos, as fontes, os recortes temporais e as questões quando o assunto é o professor.

Pensar a formação de professores pelo viés da profissionalização é uma empreitada que vem ganhando espaço no debate educacional com maior ênfase desde a década de 1980. Todos os esforços empreendidos a fim de compreender este movimento são relevantes dada a própria complexidade de construção de uma história da profissão docente. Assim sendo, um caminho de mão única não comportaria todas as possibilidades investigativas acerca da história da profissão docente.

Partindo dessa reflexão, nos perguntamos: como são fabricadas as histórias de professores? Que lugar tem uma instituição e seus professores nesta história? Como podemos perceber suas formações, itinerários, práticas, saberes e condições de trabalho? Quais são as estratégias construídas para adentrar e permanecer na profissão? Como os sentidos objetivados construídos no coletivo interferem na história de vida incorporada dos sujeitos e vice versa?

Diante de tantos questionamentos, elencaram-se possibilidades de entender a docência em sua profissionalização tomando como atores sociais professoras de um contexto escolar confessional católico.

Inscrito no vasto campo da História da educação e das Instituições educacionais, esta pesquisa partiu do anseio de compreender as especificidades da história da profissão docente e a identidade profissional pelos feitos de professores ao longo das décadas de 1957 a 2003, em um contexto escolar confessional católico no município de Teresina-Piauí. Contudo, Bakhtin (1985, p. 352) defende que:

Sem formularmos nossas próprias perguntas não podemos compreender criativamente nada que seja outro e alheio (claro que as perguntas devem ser sérias e autênticas). Em um encontro dialógico, as duas culturas não se fundem, nem se mesclam, cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, porém ambas se enriquecem mutuamente.

Para tanto, se formulou como questão: **Como é constituída a identidade profissional de professores em contextos escolares confessionais católicos? E qual sua implicação na produção da profissão docente?**

Esta discussão encontra-se formulada teoricamente nos estudos da perspectiva de análise da formação docente a partir do eixo temático “identidades e a história da profissão docente”, proposto por Nóvoa (1992).

O lócus desta pesquisa é a Escola Irmã Maria Catarina Levrini, criada em 1957, de caráter privado filantrópico-confessional situada no bairro Memorare, zona norte da cidade de Teresina-Piauí. Os agentes a serem estudados nesta pesquisa são professores desta escola e sua feitura docente ao longo de cinco décadas, criando e recriando seus modos de estar na profissão.



**Imagem 01:** Lateral da Escola Irm. Ma. Catarina Levrini.

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora.

A escola é o cenário da pesquisa. Segundo Conelly e Claudini (1995), o cenário é o lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias, onde o contexto social e cultural tem o papel de construir ou permitir. O lugar social tem a marca do homem, a forma, o tamanho, os limites, as fronteiras.

As categorias de análise estão alicerçadas nos estudos da história da profissão docente e suas ênfases quanto à prática de trabalho, o exercício da atividade docente, seus aportes legais e normativos, a institucionalização de professores e suas associações profissionais. A partir destas categorias direciona-se o olhar para a percepção geracional de professores e seus modos de criar a docência em um espaço confessional católico ao longo de cinco décadas demarcadas por significativas mudanças políticas, sociais e culturais que permearam e constituíram a história da profissão docente no Brasil e no Piauí, acreditando que as práticas destes professores representam e recriam a cultura.

Partindo da compreensão que a profissão docente tem História, teve-se como questões norteadoras: **Como tem se constituído o percurso formativo de professores em uma escola confessional católica em Teresina-Piauí? Qual o lugar das políticas educativas do Estado na constituição da identidade profissional de professores nestes contextos? Como os professores de escolas confessionais católicas e seus modos de fazerem-se profissionais constroem a profissão**

**docente e circunscrevem suas práticas na história da educação de Teresina-PI? Quais são as ações coletivas mobilizadas por professores de contextos confessionais católicos?**

Esta curiosidade em volta da profissão docente parte da convicção de que para conhecer a história, a cultura e as trajetórias profissionais dos professores, faz-se necessário, entre outras coisas, identificar seus símbolos, signos, significados, modos de organização e de expressão em um recorte específico de tempo.

Esta pesquisa teve como objetivo geral: **Analisar os processos de constituição da identidade profissional de professores da escola confessional católica Irmã Maria Catarina Levrini em Teresina-PI de 1957 a 2003.** Especificamente, embasado nas reverberações do modelo de análise da profissão docente preconizado por Antônio Nóvoa (1999), objetivou-se: **Compreender através das trajetórias profissionais os percursos formativos de professores da escola confessional católica Irmã Maria Catarina Levrini do município de Teresina-Piauí; Identificar o papel das políticas educativas do Estado, bem como da política institucional nas trajetórias destes professores; Mapear as práticas educativas operacionalizadas por estes professores e seus efeitos na constituição de suas identidades profissionais no contexto confessional católico em que se insere a referida escola; e Investigar as ações coletivas mobilizadas por estes professores, inquirindo sobre os seus impactos na experiência dos professores.**

Neste percurso, estabeleceu-se como norteamento a construção das questões norteadoras associadas às hipóteses<sup>47</sup>, como podemos verificar no Quadro 3.

**Quadro 3:** Síntese das questões norteadoras e hipóteses.

QUESTÕES NORTEADORAS	HIPÓTESES
Como é constituído o percurso formativo de professores em uma escola confessional católica em Teresina-Piauí?	Pela trajetória de professores é possível compreender o percurso histórico da profissão e suas especificidades em um determinado tempo e local;
Qual o lugar das políticas educativas do estado na constituição da identidade profissional de professores neste contexto?	As políticas de Estado influenciam a constituição da profissão docente, gerando mecanismos de conformação, ao mesmo tempo em que constroem dispositivos contrários a esta conformação que resultam em modos atípicos de atuar nesta profissão inventados no interior desta relação;
Como os professores desta escola confessional e seus modos de fazer-se professor constroem a	Os modelos institucionais/escolares definem e criam modos de operacionalizar a docência;

<sup>47</sup> O quadro foi elaborado no sentido de pensar possíveis hipóteses; fora construído não no sentido engendrador, mas balizador de análise, o que não impossibilita a construção de novas hipóteses advindas do próprio movimento da pesquisa, tanto dos itinerários dos sujeitos como do itinerário do pesquisador.



profissão docente e circunscrevem suas práticas na história da educação de Teresina e do Piauí?	
Quais são as ações coletivas numa perspectiva associativista mobilizadas por professores de um contexto escolar confessional católico?	Os movimentos associativos de professores provocam um debate da categoria com o Estado, impulsionando a partir deste, a criação de inusitadas estratégias de ações coletivas.

**Fonte:** (GONDINHO, 2016)

#### 4º MOMENTO: A pesquisa e o pesquisador: experimentando a construção de um memorial

*“Se há uma pessoa que possa, a qualquer momento, arrancar da minha infância uma recordação maravilhosa, essa pessoa sou eu [...] tudo quanto, naquele tempo, vi, ouvi, toquei, senti, perdura em mim com uma intensidade poética inextinguível. Não saberia dizer quais foram as minhas impressões maiores. Seria a que recebi dos adultos tão variados em suas ocupações e em seus aspectos? Das outras crianças? Dos objetos? Do ambiente? Da natureza?”*

*Cecília Meireles*

A preparação dos memoriais. Um encontro coletivo foi pensado pelas professoras com o objetivo de construirmos nossos memoriais. Neste capítulo, o memorial da pesquisadora e, no capítulo quatro, o memorial das professoras depoentes!

Nenhuma experiência se constitui sozinha, elas se constroem a partir de vivências mobilizadas pelo eu socialmente. Para socializar e apresentar o trajeto desta pesquisa que teve como uma das mais importantes fontes a construção de memoriais, quero socializar um pouco do que denominei de um memorial de pesquisadora. Iniciarei o movimento de analisar trajetos pelo exercício de construir o meu enquanto professora-pesquisadora que sou e, desta forma, como assinala Cecília Meireles, arrancar de mim uma recordação.

Por memorial<sup>48</sup> entendo o registro escrito das experiências, das vivências relatadas singularmente através de um lugar, de um olhar vivido, de uma presença imbricada em múltiplos sentidos que funciona como um registro autobiográfico cujo objetivo é comportar as lembranças de vida e gestar a memória dos diversos sujeitos da profissão docente. O uso dos memoriais como ferramenta de pesquisa permite identificar a história que cada um conta de si sobre aquilo que é. (DUBAR, 2005).

Não há memória sem imaginação e nem imaginação sem memória, assim vou lembrando, recordando o que fez de mim uma aprendiz/professora/pesquisadora na área de educação,

<sup>48</sup> Sobre memorial entendemos ser este um texto/documento autobiográfico, com o fim de descrever, analisar, quantificar e qualificar fatos e acontecimentos da trajetória de um indivíduo, funcionando como um documento de memória do depoente.

especialmente o que instigou meus desejos e minha curiosidade empírica de olhar os modos de fazer-se professor por outros ângulos e, assim, pensar sobre sua identidade profissional.

Em minhas reminiscências, me vejo para além daquela criança que teve um contato muito cedo com a escola<sup>49</sup> enquanto espaço institucional a ponto de acreditar que ali seria a casa da minha mãe que, professora do Estado com a carga horária de 40 (quarenta) horas, praticamente ali morava. Na minha imaginação, nós íamos dormir em casa, mas morávamos na escola. Fui para o maternal<sup>50</sup> com dois anos de idade, minha mãe não tinha com quem me deixar, a solução foi levar para o seu local de trabalho e, em seguida, me matricular na mesma escola. Eu estudava pela manhã e, à tarde, ficava na sala de aula em que minha mãe era a professora. Foi assim durante a educação infantil e o ensino fundamental, durante toda a década de 1980. Neste contexto, fui vivenciando a vida da escola e o cotidiano de professores funcionários do Estado em um bairro de periferia localizado na zona sul da cidade de Teresina-PI.

Vieram mais outras duas irmãs, sempre seguindo esta rotina. Era comum identificar na ação dos professores da rede pública estadual um comportamento de extensão da vida pessoal à vida profissional, por exemplo: levar os filhos para as dependências da escola. Quando estávamos vislumbrando a chegada dos anos de 1990, meus pais conseguiram se organizar em termos de empregos e salários, ambos concursados, minha mãe na rede estadual de ensino e meu pai em uma autarquia do governo federal denominada de Serviço de Apoio Gerencial (CEAG) que anos depois transformou-se em SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa). Assim, saímos da rede pública de ensino e fomos estudar na rede privada<sup>51</sup>. Em casa tínhamos, a partir daí, um apoio da empregada doméstica. Já não precisávamos ir ao contra turno para a escola da mamãe. Esta mudança de uma escola pública para uma escola privada muito me chamou a atenção; já não chamávamos as professoras de “tia” e sim de professora. Senti na escola privada uma certa rigidez em relação ao currículo e ao aproveitamento de todo o conteúdo do livro didático escolhido, diferentemente da escola pública. Enquanto na escola pública as professoras ficavam reunidas na sala de professores, na escola privada as professoras vigiavam nosso recreio.

---

<sup>49</sup> A referida escola é a Unidade Escolar Padre Joaquim Nonato Gomes localizada na zona sul da cidade de Teresina, esta escola foi local de trabalho de minha mãe, professora Rita de Cassia Ribeiro Gondinho durante vinte e cinco anos de magistério, onde a mesma era professora polivalente do ensino primário. Foi nesta escola que cursei o meu primário (nomenclatura relativa à LDB nº5692/71)

<sup>50</sup> Cursei o maternal aos dois anos de idade na Escola Estadual Pequeno Polegar anexa a Unidade Escolar Padre Joaquim Nonato Gomes.

<sup>51</sup> Um movimento interessante no início dos anos de 1980, de acordo com a narrativa de minha mãe como professora foram as manifestações grevistas de professores no Piauí e no Brasil. Este movimento instigou o debate sobre a escola pública versus a privada. Nesse período, uma parte dos professores de escolas públicas em Teresina-PI matricularam seus filhos na iniciativa privada. Fui matriculada em uma escola da rede privada próxima da minha residência, no bairro Bela Vista -Instituto Magister de Ensino.

A escola pública, em meados de 1980, era o espaço em que se trabalhava, estudava, brincava, merendava, lia, tratava os dentes, tomava vacinas, fazíamos exames de vista, realizava os encontros da igreja católica e as reuniões dos políticos e da associação de moradores. As professoras, diretoras, secretárias, merendeiras e zeladoras eram nossas tias. A escola era um lugar plural na minha memória, lembranças de quem viveu este lugar em toda a sua dinâmica num determinado tempo. Senti muita diferença ao adentrar o espaço privado de ensino no início dos anos de 1990.

Nos finais de semana, a brincadeira entre tantas outras e como muitas outras crianças era de escolinha, mobilizávamos toda a vizinhança. Na minha imaginação eu já era a professora, mas não queria ser professora quando crescesse! Anos se passaram, os desejos foram mudando, as experiências escolares foram exitosas e eu prestei o vestibular na Universidade Estadual do Piauí para o curso de Pedagogia e na Universidade Federal do Piauí para o curso de História, ambos licenciatura. Agora, era uma formação inicial que estava a me constituir professora para além da imaginação que já me constituiria.

Aos dezesseis anos de idade, no ano de 1997, logo no primeiro bloco (período) do curso de Pedagogia, realizei meu primeiro estágio em uma escola<sup>52</sup> da rede privada de Teresina-PI como professora titular do jardim II. Esta denominação de titular era designada ao professor que era responsável pela sala de aula, competindo a ele a elaboração e execução do planejamento, a organização didática da aula, a confecção e aplicação de atividades avaliativas.

O primeiro susto foi no ato da contratação, quando me deparei com a remuneração. Neste momento, as questões salariais muito me inquietaram. Tal experiência durou apenas duas semanas. Sentindo, na prática, a dificuldade de operacionalizar as aulas, de planejar, de organizar a rotina de aula das crianças, de entender a operacionalização do currículo, de pensar o que eu deveria ensinar e o que elas precisariam aprender, foi quando entreguei o cargo à diretora da escola.

Quando a diretora me indagou sobre o porquê de desistir, expressei sem medo a minha fragilidade e o meu amadorismo diante daquela ação professoral tão sistematizada e exigente de habilidades técnicas e conceituais. Para minha surpresa, ela me deu uma chance de aprender, me proporcionando a experiência de ser auxiliar de uma professora experiente que ela denominava ser uma professora “de mão cheia”. Esta expressão é comumente usada na informalidade como atributo qualitativo do profissional que tem muitas habilidades técnicas.

Foram dias de muita aprendizagem. Ah! Como eu aprendi com a professora Conceição<sup>53</sup>. As aprendizagens foram em campos variados como: a relação professor-aluno, as metodologias, as

---

<sup>52</sup> Instituto Educacional da Criança - INEC, escola da rede privada de ensino situada no bairro Ilhotas, no Centro da cidade de Teresina-Piauí.

<sup>53</sup> Professora polivalente na época (1999) com vinte anos de magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A professora tinha o curso pedagógico com o quarto ano adicional realizado na Escola Normal Antonino Freire, em Teresina-PI.

práticas avaliativas, o manejo com os grupos familiares, a mediação de conflitos em sala de aula e fora dela. Pude perceber que a validade dos saberes constituídos pela prática associados a uma cuidadosa e constante atualização de conceitos e reflexões sobre a prática pedagógica fazem um diferencial notório na constituição professoral. Fiquei dois anos nesta escola até conseguir um estágio remunerado em uma escola<sup>54</sup> pública municipal no entorno de minha residência. Um professor da rede pública municipal de Teresina tinha uma remuneração maior que os da rede privada e ainda tinham uma carga de trabalho menor. Vivi na pele os distintivos sociais entre os espaços públicos e privados observados pela experiência que vivi em ambos. A distorção idade série, por exemplo, foi um dos pontos que mais me intrigaram na rede pública, os questionamentos emergiam em mim com muita indignação. Passei um ano nesta escola, neste interstício de tempo visualizai os distintivos sociais no tocante ao capital cultural e à herança familiar das crianças dentro desses dois contextos.

Esta forma de questionar a realidade pensada através da evidência das desigualdades sociais, me aproximou, na academia, dos docentes que se intitulavam estruturalistas<sup>55</sup>. Na disciplina Sociologia da Educação, me debrucei sobre os conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, bastante em voga nas discussões acadêmicas do final dos anos de 1990. No estudo deste, emergiu minha constante curiosidade de compreender um sistema de disposições duráveis, que o autor denominou de *habitus*<sup>56</sup>. O campo dos estudos sociológicos despertou em mim um interessante desejo em fazer o curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Piauí, mas não coloquei este projeto

---

<sup>54</sup> Escola Municipal Velho Monge, situada no bairro Porto Alegre, em Teresina-Piauí

<sup>55</sup> Segundo Silva (2000), compreende-se por estruturalismo: movimento teórico que se desenvolveu, sobretudo na França, nos anos 1950, inspirado nos princípios do linguista suíço Ferdinand de Saussure. De acordo com Saussure, a língua deveria ser estudada, sobretudo, como um sistema sincrônico cujas unidades, os signos, formados pelo conjunto significado/ significante, só “significam” por meio da diferença que estabelecem entre si. O que o estruturalismo dos anos 1950-1960 fez foi analisar diversos campos e fenômenos sociais de acordo com o modelo linguístico desenvolvido por Saussure. Assim, por exemplo, Claude Lévi-Strauss, talvez o autor mais representativo do estruturalismo, partindo desse modelo, analisou fenômenos como as estruturas de parentesco, os mitos e, em geral, as formas de pensamento, de sociedades ditas “primitivas”, como sistemas simbólicos dotados de uma estrutura similar à da língua em sentido estrito. Os estruturalistas acreditavam que a aplicação do conceito de “estrutura” permitia um estudo rigoroso e científico do mundo social. O ímpeto do estruturalismo provavelmente havia se esgotado, sob o efeito de diversos questionamentos, sobretudo às suas pretensões científicas, já no final dos anos 1960, cedendo lugar ao pós-estruturalismo, sem que alguns de seus princípios programáticos desaparecessem totalmente — como o do primado da linguagem, por exemplo. Na análise educacional, o exemplo mais conhecido, coerente e radical de adoção de princípios estruturalistas é o da obra do sociólogo inglês Basil Bernstein, que desenvolveu uma verdadeira “gramática” estruturalista da pedagogia e do currículo.

<sup>56</sup> Segundo Silva (2000), na teorização de Pierre Bourdieu, refere-se ao conjunto de disposições internalizadas que estão na origem das ações sociais das pessoas. Com o conceito de *habitus*, Bourdieu quer enfatizar o fato de que aquilo que as pessoas fazem não é inteiramente determinado pela estrutura social, mas tampouco é totalmente livre dos constrangimentos sociais. O *habitus*, efeito da internalização da estrutura social, ao não coincidir totalmente com esta, permite que as pessoas ajam de formas não previsíveis, modificando, por sua vez, aquela estrutura. Com a adoção deste conceito, Bourdieu quer chamar a atenção para o fato de que as ações sociais têm um caráter prático, isto é, elas não obedecem a um cálculo racional e consciente, mas são guiadas por disposições internalizadas que fazem com que as pessoas ajam de forma inconsciente, “sem pensar”.

para frente por também gostar da Pedagogia e da História, e por não disponibilizar de tempo já que trabalhar e estudar me consumiam três turnos.

Meu primeiro trabalho de apresentação em um evento<sup>57</sup> científico local foi a escrita de um texto sobre a violência simbólica em Bourdieu. Aos poucos, a obra deste autor foi ficando mais clara, senti muita dificuldade no início, mas nesta dificuldade se alicerçava um forte desejo de compreensão das especificidades da realidade escolar em relação ao tratamento conferido aos sujeitos desta.

Continuei minha experiência profissional como professora de História no Ensino Fundamental e Médio em uma escola<sup>58</sup> da rede privada. Tal experiência durou quatro anos, quando fui convidada pela direção pedagógica desta mesma escola a assumir a coordenação da Educação Infantil no turno da manhã. Assim, trabalhava pela manhã, cursava Pedagogia à tarde e cursava algumas poucas disciplinas do curso de História à noite. Desdobrava-me para dar conta das aulas e das atividades escolares. A fala de um ex-aluno do Ensino Fundamental, neste contexto, muito me chamou a atenção sobre os distintivos que existem dentro da profissão em relação aos aspectos formativos e às divergências entre grupos na própria categoria: Porque a senhora foi rebaixada? Esta pergunta se originou por conta do convite da direção da escola de sair do Ensino Médio para ficar na Educação Infantil.

Ao concluir o curso de Pedagogia, fiz uma especialização em Docência do Ensino Superior<sup>59</sup>, o que permitiu voltar à Universidade Estadual do Piauí<sup>60</sup> como professora substituta aos vinte e dois anos de idade, mais uma vez imatura, só que desta vez no Ensino Superior. Porém, o desejo de aprender era muito grande. Neste espaço, eu não tive tanto apoio como na escola de Educação Básica. As vaidades e os isolamentos pedagógicos no Ensino Superior eram muito mais evidentes e, assim, fui aprendendo, vendo, lembrando, estudando, socializando e pesquisando de uma forma mais autônoma, o que tem seus pós e contras.

Fiz mestrado, em seguida, na Universidade Federal do Ceará, investigando sobre a constituição do *habitus* leitor de professoras através de suas trajetórias biográficas e, pouco depois, fui aprovada no concurso de professor das disciplinas de fundamentos histórico e legais da educação da Universidade Federal do Piauí que, por sua vez, logo promoveu junto à Universidade Federal do Rio de Janeiro, um doutorado institucional. Hoje, me debruço sobre a experiência da pesquisa nesta instituição em que estou cursando um doutorado, pesquisando histórias da profissão docente, sob o

---

<sup>57</sup> I ciclo de apresentação de trabalhos do Núcleo de Estudos e Pesquisa em educação - NEPES realizado na Universidade Estadual do Piauí (1999).

<sup>58</sup> Instituto Frater de Ensino, escola da rede privada de Teresina localizada no bairro Lourival Parente na zona sul da cidade de Teresina-PI.

<sup>59</sup> Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI.

<sup>60</sup> Universidade Estadual do Piauí- Campus Clóvis Moura, localizado no bairro Dirceu Arcoverde na zona Sudeste da cidade de Teresina-PI.

viés da identidade profissional em contextos filantrópicos em Teresina-Piauí, também através das trajetórias de vida de professores.

Em minhas seletivas lembranças, fui muitas vezes professora, estou professora e sou professora. Professora de reforço escolar, professora da Educação Infantil, alfabetizadora de adultos e crianças, professora de História na Educação Básica, professora das disciplinas pedagógicas no curso de Pedagogia, professora de pós-graduação, muitas vezes professoras, continuamente professora.

Ainda como professora, também fui coordenadora pedagógica da rede privada, pedagoga da rede pública municipal de Teresina-PI, pedagoga da Editora do Brasil, coordenadora do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR, mas sempre professora.

Fiz muitos cursos de formação continuada. Por iniciativa própria participei de muitos simpósios, palestras, conferências, mesas redondas, além de apreciar estes momentos acadêmicos que me levavam há parar um pouco para pensar sobre meu trabalho, ainda tinha as exigências por titulação. Por iniciativa dos espaços públicos municipais em que trabalhei fiz cursos específicos voltados para o domínio da competência técnica.

Entre tantos sentidos construídos ao longo de uma experiência, lembro entre meus pares dos juízos valorativos destinados aos espaços escolares. Tais recordações em especial, ressaltam a importância das escolas filantrópicas confessionais católicas como alternativa para pessoas imersas em contextos econômicos periféricos, sua seletividade e concorrência nas matrículas, a forma do distintivo social exigido para o ingresso nessas escolas serem burlados com ou sem o consentimento aparente da instituição, entre tantas outras questões que me instigaram a ter um olhar diferenciado e curioso sobre esses espaços.

#### **5º MOMENTO:** Redesenhando o projeto de pesquisa e submissão ao Conselho de Ética.

O passo seguinte foi a partir da construção e qualificação do projeto de pesquisa, inscrevê-lo no Comitê de Ética. Para tal inscrição, este foi submetido como parte integrante do Projeto de Pesquisa: Associativismo Docente, Socialização Política e Produção Intelectual: as experiências brasileira e portuguesa da segunda metade do século XX<sup>61</sup> sob a responsabilidade da minha orientadora, Professora Dra. Libania Nacif Xavier. Dada à incursão, elaborei um documento<sup>62</sup> de pedido de autorização dos sujeitos em relação ao uso dos seus perfis e depoimentos a serem

---

<sup>61</sup> Projeto de Pesquisa ASSOCIATIVISMO DOCENTE, SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA E PRODUÇÃO INTELECTUAL: as experiências brasileira e portuguesa da segunda metade do século XX, que tem como Pesquisador Responsável XAVIER, Libania Nacif incluído na Plataforma Brasil em 05/03/2015. Ver: [www.saude.gov.br/plataformabrasil](http://www.saude.gov.br/plataformabrasil): Acesso em 15 de março de 2015. Ver anexo.

<sup>62</sup> Ver em anexo .

transcritos, lidos e analisados pela pesquisadora. Este documento fora assinado por mim, pela orientadora e pelos sujeitos da pesquisa.

Esta etapa é de grande relevância por se tratar de pessoas e suas histórias. Nas ciências humanas, as discussões relativas à dimensão ética da pesquisa tem ganhado notoriedade e obrigatoriedade.

**6º MOMENTO:** Pesquisar a vida profissional de professores: itinerário do acompanhamento de trajetões.

*“É nos desvios que encontramos as melhores surpresas” Manoel de Barros*

Passados os primeiros encontros, que tiveram como objetivo uma primeira aproximação através da confecção do memorial e da aplicação de um questionário, passamos para os encontros de gravação dos depoimentos orais<sup>63</sup>. Cada um dos encontros foi particularmente descrito, dada à situação que o particulariza.

Como de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar pública, conversas privadas, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? Sem dúvida, todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos. Jamais houve um contrato tão carregado de exigências tácitas como um contrato de confiança. Devíamos, pois, cuidar primeiramente de proteger aqueles que em nós confiaram especialmente mudando, muitas vezes, as indicações, tais como nomes de lugares ou de pessoas que pudessem permitir sua identificação (BOURDIEU, 1997, p.09).

Pelo cuidado enfatizado por Bourdieu optei, numa decisão conjunta com os sujeitos, por tratá-los na pesquisa pela expressão em latim *Magister*, que significa professor. Essa decisão foi pensada a partir das lembranças das expressões em latim usadas pelas Irmãs Savinianas. Deste modo, elas serão tratadas na pesquisa pela denominação de *Magister (A, B, C, D e E)*.

As entrevistas tiveram durações, emoções e silêncios diferenciados, pode parecer óbvia a constatação, mas para esta pesquisa, sinalizou que, de fato, os professores são singulares e suas histórias têm pontos de encontros e desencontros. Destarte, descrevo-as sucintamente do ponto de vista empírico de sua realização:

***Magister (A): Uma tarde calorosa em uma casa acolhedora.***

---

<sup>63</sup> Diante da aprovação do projeto no Conselho de Ética, partimos para a gravação autorizada das falas das informantes.

Já a espera, a professora me aguardou de posse de uma série de documentos selecionados. Disse ter perdido tempo procurando e que estava com receio de mexer em papéis antigos, dada à condição alérgica em que se encontra. Depois do comentário se pôs a organizar o espaço para a realização da entrevista. Ela estava sozinha. Estava tudo muito tranquilo, o que possibilitou uma conversa inicial acompanhada de um café. Começamos a entrevista a partir de uma prévia explicação sobre o uso do material de gravação. Em resposta se poderia começar, ela disse “já começamos desde ontem” se referindo ao tempo destinado à procura dos documentos de seu arquivo pessoal. Desta forma, iniciamos a gravação e, assim, se foram quatro horas e quarenta e cinco minutos interrompidos de recordações. Durante a realização da entrevista, registrei no meu diário de campo este movimento de escuta. Terminou, agradei a atenção dispensada à pesquisa e me comprometi de retornar para dar a devolutiva da transcrição de sua fala e/ou para conversar sobre eventuais dúvidas. Ela disse que eu seria bem-vinda.

***Magister (B): Uma sala de estudo da biblioteca silenciosa.***

A escolha pelo ambiente da biblioteca deu-se por conta da professora estar trabalhando aproximadamente sessenta horas por dia. A biblioteca é o lugar mais calmo da escola. Fui até a escola em que ela estava trabalhando, o dia foi escolhido pelo seu horário pedagógico (momento da carga horária destinada ao planejamento dos professores da rede municipal de ensino de Teresina-PI). A professora levou documentos do seu arquivo pessoal e, para otimizar o tempo, fomos direto para a realização da gravação. A entrevista durou duas horas e vinte minutos. Ao terminar, a professora disse estar pensativa e que nunca havia parado para pensar sobre sua trajetória. Alguns segundos de silêncio. A professora disse ter sido um movimento interessante e questionou sobre a quantidade de professores que não tem tempo para pensar sobre a profissão que consome o seu dia inteiro ou por que não dizer a sua vida inteira. Terminou, agradei a atenção dispensada à pesquisa e me comprometi de retornar para dar a devolutiva da transcrição de sua fala e/ou para conversar sobre eventuais dúvidas. Ela me levou para conhecer a escola em que trabalha hoje e disse estar à disposição.

***Magister (C): Uma sala de matrícula da escola, trancadas e sem incômodos.***

Agendei por duas vezes com a professora, mas por conta de um imprevisto de minha parte, remarcamos. Na ocasião em que foi possível o encontro, a professora escolheu entre alguns dos cômodos da escola em que atualmente trabalha aquele em que poderíamos ficar sem incômodos. Ela afirmou não ter tido tempo suficiente para vasculhar seu arquivo pessoal e, assim, agendou comigo outra data de entrega. Começamos a entrevista que foi interrompida duas vezes por alunos da escola.



A primeira teve duração de cinquenta minutos e a segunda a duração de uma hora e trinta e cinco minutos. A professora se emocionou ao recordar alguns acontecimentos, como a sua demissão da Escola Irmã Maria Catarina Levrini e foi bastante enfática em pontos relativos às políticas educacionais da década de 1990. Agendamos o momento de recebimento dos documentos de seu arquivo pessoal e encerramos conversando sobre uma Pós-graduação a distância que ela estava fazendo em uma instituição do Rio de Janeiro. Terminou, agradei a atenção dispensada à pesquisa e me comprometi de retornar para dar a devolutiva da transcrição de sua fala e/ou para conversar sobre eventuais dúvidas.

***Magister (D): “Depois dos netos se recolherem, a casa será nossa”.***

Os netos chegaram a casa no horário da entrevista. Eles estavam fardados. Observei que são alunos do Catarina Levrini. Conversamos sobre isso. Os filhos estudaram e os netos estudam na escola. Iniciamos a entrevista que teve a duração de uma hora e quarenta e dois minutos. Os detalhes muito me chamaram a atenção nesta entrevista, tive vontade de transcrevê-la logo ao chegar à minha casa. Minha intenção era associar as impressões que tive aos elementos minuciosos da fala da professora. Quando terminamos a entrevista, fomos selecionar os documentos do arquivo pessoal juntas. Este movimento me emocionou, eles foram guardados com precisão arquivista. Seus documentos estão separados em sacos e organizados por data e natureza de evento. As fotografias têm datas. E o mais interessante: sua trajetória profissional de trinta e quatro anos de magistério foi na Escola Irmã Catarina Levrini. Pedi todos os documentos me comprometendo de entregá-los no mesmo estado em que foram recebidos. Ela agradeceu a iniciativa de pesquisar a escola e seus professores. Disse que a escola transformou a vida de muitas pessoas: (“quantas pessoas? Eu nem saberia contabilizar”) ela enfatizou de forma incisiva. Ela me perguntou de onde surgiu meu interesse em pesquisar estas histórias. Conversamos sobre esta escolha. Terminou, agradei a atenção dispensada à pesquisa e me comprometi de retornar para dar a devolutiva da transcrição de sua fala e/ou para conversar sobre eventuais dúvidas.

***Magister (E): “O silêncio habitual dos lugares sagrados”.***

O cenário é o convento do Memorare: um patrimônio da arquitetura sacra de nossa cidade! Cheguei bem cedo, antes da hora marcada, o que possibilitou fazer muitos registros fotográficos e folhear panfletos e revistas da congregação. Iniciamos conversando sobre a pesquisa e os desafios atuais da profissão, especialmente no tocante às relações de ensino-aprendizagem e ao papel desempenhado pela família no acompanhamento escolar das crianças. A entrevista aconteceu em dois

momentos. A primeira, com a duração de uma hora e vinte e três minutos; demos, então, uma pausa para um café e, por seguinte, mais cinquenta e sete minutos. Uma entrevista longa, porém bem interessante. A entrevistada é jovem, porém minuciosa em suas lembranças. Ela selecionou um material importante sobre a história institucional da escola, entretanto, pouco material do seu arquivo pessoal. Após a entrevista, conversamos sobre a história da escola e suas impressões.

O contato e o encontro foram acolhedores, conversamos, falamos sobre nós, falamos sobre o ato de lembrar, descobrimos muitas coisas em comum. Lembrei-me de Albuquerque:

[...] para fazer história não é necessário se afastar do mundo, das coisas, das pessoas, mas estar tão próximo delas que já não saibamos quando começa o eu e quando termina o outro, o eu e o eles. Para ser historiador, como para ser poeta, é preciso não estar alheio a nada, é preciso estar envolvido pela vida, estar misturado com as pessoas e as coisas, para existir nelas, ser disfarçado. Misturar-se para apodrecer seu próprio eu, apodrecer para fermentar novos personagens e novos entendimentos para vida e para o passado, fazer história como exalação que corrompe os limites do homem, tal como ele se define e está definido em nosso tempo. O historiador, como poeta, é um formulador de devires dos outros (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 89).

As entrevistas foram realizadas em formato de depoimento oral sobre a trajetória profissional na Escola Irmã Maria Catarina Levrini e realizadas também de forma escrita direcionada por um roteiro previamente estabelecido. Elas foram analisadas à luz do referencial teórico, entretanto, as entrevistas podem confirmar as categorias analíticas ou identificar algo inusitado, permitindo que se tome consciência de aspectos dos problemas que sensivelmente não foram identificados a priori.

As entrevistas com roteiro associadas ao questionário, que foram direcionadas à construção do perfil profissional, tiveram como eixo norteador uma especulação em torno de questões específicas como: 01- O percurso de chegada à profissão (escolha profissional); 02- A ritualização da cerimônia/momento de admissão; 03- Momento de chegada à profissão (tornar/estar professor); 04- Momentos da sua trajetória profissional (fazer-se professor/exercício da atividade docente); 05- Percepção sobre a instituição em que trabalha e/ou trabalhou (trabalhar em uma escola filantrópica); 06- As condições de trabalho; 07- O percurso profissional analisado sob os seguintes pontos: estado - políticas - igreja e movimentos sindicais; 08- As imposições estabelecidas pela instituição filantrópica ao longo da trajetória profissional; 09- Os significados sobre trabalhar em uma escola confessional filantrópica; 10- A relevância do local (espaço geopolítico) em que a escola é instalada; 11- As práticas culturais: atividades de lazer, leitura, entretenimentos: (atividades culturais, leituras e circulação de materiais no interior e fora da instituição, e experiências formativas em espaços não institucionalizados); 12- (Identidade para o outro)- atos de atribuição: que tipo de professor (a) você é? O que dizem sobre você como professor (a)? 13- (Identidade para si)- atos de pertencimento: que tipo de professor (a) você quer ser? Que tipo de professor (a) você é? 14- Sobre o tempo livre.

No questionário foram registradas questões como: identificação do sujeito, sexo, idade, tempo de profissão, formação, religião, estado civil, quantidade de filhos, renda mensal da família, local da residência, data de ingresso na escola e outras experiências profissionais.

**7º MOMENTO:** As escolhas de dentro: História Oral, Trajetórias profissionais e memória.

*A história oral responde á necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente. (MEIHY, 2002, p.13).*

Os caminhos teóricos analíticos da pesquisa possibilitaram a escolha das contribuições da história oral sobre o uso da técnica da entrevista e de categorias como: memória e trajetórias como elementos que potencializam os professores como protagonistas da História da profissão docente.

A expressão: escolhas de dentro sinalizam que os professores constroem uma importante versão da história individual e coletiva definindo, assim, as representações do que viveu.

Pensei, ao escolher as contribuições da história oral, memória e trajetórias, nos professores, protagonizando, dialogando sobre suas experiências profissionais ao longo de sua história de vida. Ou melhor, imaginei os professores constituindo suas trajetórias profissionais. Pensei nos conceitos emergidos das falas narradas com e sem roteiro prévio, de forma espontânea, apenas ciente de que se trataria de reminiscências de sua profissão. Pensei em narrativas biográficas carregadas de sentidos. Pensei, com Bosi (2003), em histórias filtradas pelas lentes de quem as viveu e nas narrativas como vias privilegiadas para chegar até o ponto de articulação da história com a vida cotidiana.

*Falar da minha trajetória como profissional é lembrar de muita coisa. São mais de trinta anos de docência, e todo esse tempo professora do Catarina Levrini, pensando bem, trinta anos é uma vida inteira. (Magister A, depoimento concedido em 28.08.2014, transcrito no diário de campo).*

O primeiro contato com as professoras e as suas narrativas possibilitou entender que, para analisar a trajetória profissional, faz-se necessário perceber um entrecruzamento dinâmico de ações. Nem sempre as ações sociais que as constituem aparecem em suas falas com uma definição temporal clara. As lembranças se entrelaçam na constituição da identidade pessoal e social, em alguns momentos de forma tão imbricada que elas já não sabem dissociar o pessoal do social quando a questão é a profissão. É nesta lembrança que recorda a constituição de uma trajetória profissional que vamos nos debruçar. Le Goff (2003) corrobora com tal prerrogativa quando anuncia que a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje.

A experiência docente de trinta anos relatada pela *Magister A*, nesta epígrafe, evidencia que estamos a tratar de uma vida inteira. Tal expressão nos remete a um percurso que não é apenas cronológico, é

representativo de uma escolha profissional circunscrita pela coexistência de tensões que forjará uma vida. Para Catroga (2001, p.23),

A memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais, etc.) em permanente construção devido à incessante mudança do presente em passado e às consequentes alterações ocorridas no campo das representações do pretérito.

No primeiro contato com as professoras que seriam possivelmente os sujeitos da pesquisa, percebi um estranhamento por parte de duas delas quando indagaram sobre o que eu queria ouvir e o que elas poderiam contar. Tais falas me reportaram à ideia de Pollack (1992) sobre as memórias em disputa. Fiquei a pensar: que memórias são, neste caso, concorrentes? Quais delas entram em competição? Quais precisam ser conservadas? Quais são as dizíveis, as vergonhosas, as proibidas? O que existe na profissão docente entre o que não pode ser confessado e o que pode ser transmitido ao exterior?

O que teriam a dizer professoras de uma escola filantrópica confessional católica sobre suas trajetórias profissionais? E o que as trajetórias profissionais destas professoras têm a dizer sobre a história da profissão docente? Cabe reportarmo-nos que na perspectiva da micro-história, Levi (1992) afirma que esta, enquanto prática, é essencialmente baseada na redução da escala da observação com o cuidado de não perder a visão da escala do espaço social de cada indivíduo.

Catroga (2001) afirma que cada indivíduo participa simultaneamente em vários campos de memória. Pensaremos a trajetória como um caminho/percurso lembrado por memórias selecionadas seja pelo que se quer destacar, silenciar ou mesmo não esquecer. Como reforça Ecléa Bosi:

[...] a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo. (BOSI, 1994, p. 54).

Assim como Thompson (1992), acredito que a História Oral tem mérito de tratar assuntos que por outras vias se mostrariam impenetráveis. Considerei que pesquisar a história da profissão docente é pesquisar o professor, esta opção metodológica foi uma coerente escolha, uma vez que possibilitou colocar o professor no centro do debate. É válido ressaltar que a metodologia desta pesquisa está situada no campo da história da educação com a opção de trabalhar entrevistas orais com as contribuições da história oral.

[...] Há nela uma vivacidade, um tom especial, característicos de documentos pessoais. É da experiência de um sujeito que se trata, sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é raro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em sua história, um sujeito que efetivamente viveu-se, por isso dá vida a conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes (ALBERTI, 2006, p.14).

A utilização das contribuições/técnicas da História Oral pressupõe pesquisa, análise crítica e reflexão sobre o material obtido através das entrevistas orais. O uso das contribuições/técnicas desta metodologia influenciou a forma de contato com os sujeitos, a forma de construir os dados, os passos da análise e a narrativa final. Desse modo, a História Oral,

em nosso entender, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho – funcionando como ponte entre teoria e prática (FERREIRA; AMADO, 2001, p. 16).

Nesta metodologia, os procedimentos adotados para a constituição das trajetórias profissionais de professores foram organizadas em quatro momentos: primeiramente, pré-formulei minhas categorias de análise<sup>64</sup> e ampliei a revisão de literatura; no segundo momento, estruturei o questionário e o roteiro de entrevista para a construção dos perfis, no terceiro momento estruturei em forma de cronograma as seções das entrevistas orais e as transcrevi; e no quarto momento as analisei e redigi o texto da tese.

A opção pelo trabalho com trajetórias a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (1983) deu-se em função deste conceito apresentar um caráter investigativo que se aplica tanto ao nível individual quanto ao nível da sociedade como um todo. A trajetória é o encadeamento temporal das posições que os indivíduos ocupam sucessivamente nos diferentes campos do espaço social.

Pelas trajetórias é possível pensar a localização do campo intelectual no arcabouço do poder, a posição alocada, ocupada e deslocada pelos agentes e pelo grupo numa trama sincrônica de um determinado momento do campo e a tessitura do *habitus* com as variações individuais confirmando ou desviando a *mainstream* social. Para Bourdieu (1983), a trajetória é uma série e posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente - ou mesmo grupo, em um espaço, ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes.

Trajetoórias são entendidas como ações produzidas e reproduzidas por sujeitos. Nesta pesquisa, destaco a reconstrução da trajetória profissional de um grupo de cinco professoras que tiveram suas experiências profissionais em uma escola filantrópica- confessional católica. A hipótese problematizadora é como suas identidades foram constituídas na condição de professoras, para tanto, articulou-se as categorias identidade, profissão docente e memória. Para construir suas trajetórias, usou-se a técnica da entrevista centrada no problema de pesquisa.

---

<sup>64</sup> A pré-formulação das categorias de análise não impedem que outras categorias adentrem a discussão. Em alguns momentos as categorias pensadas a priori indicam a necessidade de dialogar com outras.

As trajetórias são aqui entendidas como recortes de uma história de vida, um determinado percurso, itinerário ou ciclo. Como categoria teórico-metodológica esta não é uma realidade ontológica possível de abstrações, mas uma construção sócio-histórica desenvolvida e produzida mediante um complexo processo de estruturação por indivíduos e pela coletividade.

Os estudos de Huberman (2000) sobre os ciclos de vida profissional marcou a investigação educacional no domínio das trajetórias biográficas/profissionais. Pensar a trajetória como um ciclo de vida. Do ponto de vista sociológico, Ciclo da Vida aparece como uma construção de atributos e papéis sociais dos indivíduos em função de sua idade, como forma de regulação do acesso ao saber, às posições sociais e a um reconhecimento de um status de adulto e de cidadão mediante um duplo processo de assimilação de papéis e socialização. Do ponto de vista metodológico havia que combinar o contributo das abordagens a fim de responder a uma série de questões que dizem respeito à carreira dos professores. Para o autor

À parte as indicações metodológicas clássicas, podem-se estabelecer quatro regras de conduta. A primeira consiste em evitar a “sobre determinação” de um tipo de factor, em não privilegiar explicações maturicionistas (biofisiológicas), psicológicas, culturais, sociais ou físicas. Segundo os argumentos de Riegel (1978), nas suas obras póstumas, o desenvolvimento adulto é um processo dialéctico no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: “internas” (maturicionistas, psicológicas) e “externas” (culturais, sociais, físicas). A um dado momento, uma destas forças pode prevalecer, mas é uma situação transitória, efêmera, cujos efeitos, de toda maneira, são influenciados pelo jogo de outras forças. O estudo do desenvolvimento é, assim, um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes (HUBERMAN, 2000, p. 55).

Ao estudar a trajetória de professores a fim de pensar suas identidades profissionais, faz-se necessário combinar a sequência cronológica da vida dos indivíduos e o seu transcurso em relação aos antecedentes e meios sociais, nesta lógica, a trajetória individual está atrelada à vida social em toda a sua complexidade. A trajetória é, então, o produto das construções coletivas e individuais, para além do cognitivo, constitui-se uma práxis.

Do ponto de vista empírico, é preciso ‘tomar a sério’ as falas sobre si mesmo. Esta é a justificativa mais plausível em relação aos cuidados empíricos da noção de identidade recomendados por Dubar (2005).

## **8º MOMENTO:** As fontes: uma multiplicidade na História da Educação

*“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interpretação, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a*

*delicadeza, abrir os olhos e o ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”*

*Jorge Larrosa*

Pensar as fontes e analisar os condicionantes históricos, sociais e culturais que incidem na história da profissão docente é também analisar a posição ocupada pelos professores na estrutura social e, assim, desenvolver categorias analíticas específicas que possam caracterizar a construção histórico-social da cultura professoral na sociedade e analisar o lugar das instituições educacionais e dos feitos de professores na história da profissão docente.

Para tal intento, debruço-me sobre a pesquisa em história da educação, partindo do pressuposto de que investigar a história da profissão docente é pensar um leque de possibilidades metodológicas que instigue a construção de dados relevantes para a pesquisa. No que concerne a esta construção, Savianni (2004, p. 5) traz algumas breves considerações sobre fontes para a História da educação enfatizando que

fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender. Além disso, palavra fonte também pode se referir a algo que brota espontaneamente, naturalmente, e a algo que é construído artificialmente. [...] No caso da história, evidentemente não se poderia falar em fontes naturais já que todas as fontes históricas, por definição, são construídas, isto é, são produções humanas. Além disso, é preciso considerar que, a rigor, a palavra fonte é usada em história com sentido analógico. Com efeito, não se trata de considerar as fontes como origem do fenômeno histórico considerado. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado.

Entendendo fonte como o elemento que te coloca em contato com o teu problema, assente-se que:

A fonte histórica é aquilo que coloca o historiador diretamente em contato com o seu problema. Ela é precisamente o material através do qual o historiador examina ou analisa uma sociedade humana no tempo. Uma fonte pode preencher uma das duas funções acima explicitadas: ou ela é o meio de acesso àqueles fatos históricos que o historiador deverá reconstruir e interpretar (fonte histórica = fonte de informação sobre o passado), ou ela mesma... é o próprio fato histórico. Vale dizer, neste último caso considera-se que o texto que está sendo tomado naquele momento como fonte é já aquilo que deve ser analisado, enquanto discurso de época a ser decifrado, a ser compreendido, a ser questionado. É neste sentido que diremos que a fonte pode ser vista como ‘testemunho’ de uma época e como ‘discurso’ produzido em uma época. (BARROS, 2008, p.134).

Sendo a fonte um testemunho ou um discurso de uma época, sabe-se que ela traz informações sobre um passado. Nesta lógica, as fontes são elementos vivos para a construção de uma proposição sobre os acontecimentos do passado e do presente. Optou-se, instrumentalmente, por dialogar com fontes documentais e com as fontes orais. Por fontes documentais entendem-se: contratos, estatutos, regimento, projeto político pedagógico, e fotografias, diários escolares e de professores, leis, resoluções, portarias e regimentos, jornais, e atas governamentais. Por fontes orais entendemos a construção de entrevistas gravadas com depoimentos de um grupo específico.

Especificamente, as fontes que compõe os elementos de construção desta pesquisa foram: os depoimentos orais, os documentos textuais da escola e dos arquivos pessoais dos professores, documentos iconográficos, legislação, memoriais e os arquivos escolares (da Escola Irmã Maria Catarina Levrini e do Colégio Sagrado Coração de Jesus - sede da congregação das irmãs).

As fontes documentais textuais escritas foram analisadas em consonância com os dispositivos de falas das professoras (documentos orais) especialmente no que diz respeito às questões normativas e aos projetos de ações políticas e institucionais. Para tanto, fizemos uso das leis de diretrizes e bases da educação nacional, dos decretos de lei que normatizam a filantropia no Brasil, de documentos do arquivo escolar e de documentos pessoais dos sujeitos da pesquisa.

Usar a legislação como fonte de pesquisa constitui uma possibilidade de entendimento sobre as identidades profissionais, sinaliza Faria (1998). Para este autor, a lei estabelece e demarca as identidades. No campo educativo, ela expressa um campo de tensão permanente que vai desde as políticas educacionais até as práticas de sala de aula. O autor intensifica a discussão enfatizando que

algumas informações somente a legislação nos pode oferecer: um deles, para ser óbvio, é o ordenamento legal do processo pedagógico. Menos óbvio é, por exemplo, estabelecer o repertório discursivo que a legislação põe a disposição em movimento tendo em vista a conformação do campo pedagógico. [...] Chamo atenção para o entorno à legislação, um emaranhado de práticas e representações que, sem dúvida, uma vez constituídas como objeto de investigações históricas, poderiam muito contribuir para o entendimento do fenômeno educativo em suas várias dimensões. (FARIA, 1998, p. 124).

Sem falar que nos arquivos e acervos do aparelho do Estado há uma monumental reserva de fontes escritas e, com inovações tecnológicas disponíveis, fontes sonoras, de imagens e digitais, disponíveis ao inquiridor interessado. (FARIA, 2000).

O uso de memoriais como instrumentos de investigação gera uma documentação importante por dar suporte ao registro dos depoimentos. A escrita do memorial permite observar-se, tornar a experiência enquanto análise e assim compreendê-la (HOLLY, 1992). Do ponto de vista analítico, é um exercício elaborado da escrita de si que registra a experiência pela lembrança de quem viveu.



O passado não determina mecanicamente a noção de futuro. Para Bourdieu (1980), as trajetórias provocam um balanço subjetivo. O memorial pensado como instrumento de registro pessoal da trajetória permite investirmos nesta reflexão.

### **1.1 ESTADO DA ARTE OU DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA:** as especificidades da História da Educação no Piauí.

*“Existirmos: a que será que se destina[...]  
Tampouco turva-se a lágrima nordestina  
Apenas a matéria vida era tão fina[...]*”

*Caetano Veloso*

Produzir interpretações, construir dados, vasculhar memórias, provocar dizibilidades sobre as experiências educativas, gestar informações sobre o passado, sentir os percursos de um tempo? Tal intento, parafraseando Caetano Veloso a que será que destina? Sobre as cinestésias dos achados da pesquisa pode-se dizer que a matéria vida é tão fina. Dialogar com a produção acadêmica sobre a profissão docente em ditames locais deu-se pela curiosidade de conhecer o que estava sendo produzido sobre os professores no estado do Piauí.

Partir para as buscas na pesquisa é acreditar que se sai de algum lugar. Identificar então nos caminhos já trilhados é uma opção por ver, olhar com outros olhos os parâmetros, os achados e as trajetórias de pesquisa. Entendo este inventário de produções acadêmicas como um importante passo do levantamento bibliográfico, é a partir deste que se depara com múltiplas categorias, com evidências teóricas e com os limites de análise. Vasculhá-lo é dar sentido ao estado do conhecimento da profissão docente em suas peculiaridades.

Fui à busca das pesquisas já realizadas sobre a temática formação de professores e suas novas abordagens, especialmente as centradas no terreno profissional/identidade profissional que identificam no percurso histórico uma oportunidade reflexiva.

Diante de profícuas mudanças nos últimos anos, a pesquisa na história da educação tem apresentado uma crescente produção voltada às peculiaridades dos estudos regionais das instituições educacionais e das ações professorais ao longo do tempo. No estado do Piauí, especialmente, este movimento foi gerado através das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Piauí<sup>65</sup>. Essa gama de produções tem privilegiado o estudo da história da educação local.

---

<sup>65</sup> Especificamente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI-PPGEEd.

Costa Filho (2010) disserta sobre a produção historiográfica local apresentando-a a partir de duas gerações de pesquisadores: de 1900 a 1980, a pesquisa histórica era realizada por pura paixão, obra de dileção e, pós 1990, a partir da criação do mestrado em educação da Universidade Federal do Piauí. Ambas as gerações cumpriram seu papel social de construção de legados para o campo em questão.

Desejei encontrar um repertório bem maior de produções sobre a profissão docente no estado do Piauí.

Acrescentaria que os sujeitos destas formas de sociabilidades ativos na produção da institucionalização escolar devem ser entendidos como um dos vários protagonistas que emergencialmente podem contribuir com suas memórias individuais ou coletivas para a produção história.

Nóvoa (1992,1995) e outros pesquisadores, nas obras *Vida de Professores e Profissão professor*, discutem o lugar dos professores na produção da profissão docente, seus saberes, suas dimensões coletivas, seus ciclos de vida e sua cultura profissional. Este movimento intelectual de discussão protagonizada da profissão professor repercutiu e ainda repercute no Brasil, potencializando dispositivos de análise e impactando as críticas alusivas aos discursos que produzem a profissão e seus significados temporais e locais.

Para Xavier (2013, p. 269), as singularidades que constituem os modos de pensar a docência, a compreensão relativa às instituições escolares e a profissão docente tende a

observar a cultura das instituições educativas, as formas de organização do trabalho escolar, as tradições herdadas, os hábitos instituídos, as trajetórias individuais e os itinerários profissionais dos professores, entre outros aspectos. Tornar-se relevante também, procurar compreender os processos de institucionalização da educação escolar em paralelo com a profissionalização de professores, de modo a compor um quadro abrangente dos fatores políticos e econômicos, sociais e culturais que incidiram sobre a construção histórica da educação escolar e dos professores.

Diante do exposto, inventariar as produções que demarcam o campo da historiografia da educação no estado do Piauí é reportar-se às pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos programas de Pós-graduação em educação, especialmente a partir da década de 1990. O itinerário de construção dos dados locais sobre o projeto educacional, os percursos formativos de professores, as práticas de professores e sua identidade profissional, entre outras questões possíveis deste campo, demonstram a este propósito o fecundo leque de possibilidades investigadas sobre a educação no estado do Piauí.

Pus-me a pensar, então, acerca das categorias alusivas ao estudo da identidade profissional de professores em contextos escolares confessionais católicos no estado do Piauí, e deparei-me com uma lacuna nas pesquisas sobre esta questão. Com a intenção de estabelecer um diálogo com o espaço institucional filantrópico confessional e a identidade profissional de seus professores, busquei no itinerário de produção acadêmica desenvolvida no programa de pós-graduação da Universidade

Federal do Piauí, para além de uma observação sobre a produção existente sobre a docência e a filantropia confessional, reconhecer as produções que haviam sido tecidas nas últimas décadas acerca da história da educação no Piauí, nas especificidades das discussões elencadas em torno do fazer professoral.

Pude perceber quatro grupos de trabalhos que objetivavam dar visibilidade: ao Projeto educacional do Piauí de forma conjuntural em determinados recortes temporais; às Memórias professorais, gênero e trajetórias de escolarização; Percursos formativos e instituições formadoras de professoras e Identidade docente, práticas/desenvolvimento profissional e trabalho docente. Nos trabalhos analisados, segue quadro<sup>66</sup> das dissertações, não identifiquei nenhum trabalho que abordassem a identidade profissional de professores percebida pelas experiências em instituições filantrópicas confessionais no Piauí.

Nos trabalhos identificados no Quadro 04<sup>67</sup>: (16, 22, 24, 27, 28, 33, 35, 37 e 39) pude identificar a discussão em torno da identidade e da profissionalização de professores à guisa dos elementos propostos por Nóvoa (1995), quando o autor sugere um esboço para a análise da profissão docente, mas em nenhum destes trabalhos identifiquei a concatenação dos elementos percurso formativo, prática educativa, políticas de estado normativas e associativismo caracterizando a profissão e os feitos de professores. Também em nenhum dos trabalhos identifiquei alusão à identidade profissional proposta como elemento de análise por Dubar (1995).

Ampliei a busca em dois programas específicos de pós-graduação em educação. O critério específico de escolha dos dois programas de pós-graduação deu-se por estes constituírem lócus de formação dos professores do ensino superior deste estado que são, em sua maioria, os atuais pesquisadores do campo de história da educação do Piauí. É válido ressaltar a contribuição de outros programas na conformação deste campo, entretanto, a produção mais expressiva deu-se nos lócus supracitados. No banco de teses e dissertações tanto do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, quanto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pude identificar em sua plataforma virtual a presença de trabalhos sobre prática pedagógica, projetos educativos, avaliação e formação de professores no campo dos saberes no estado Piauí, entretanto nas discussões relativas à identidade profissional e espaços escolares confessionais católicos não foram identificados nenhum trabalho.

Após a busca específica nos programas de pós-graduação em educação da UFPI/UFC/UFRN, realizei as buscas em outros programas de pós-graduação pelo banco de teses e dissertações da Capes<sup>68</sup>. Com as buscas realizadas sobre o assunto 'Identidade profissional docente' foram

---

<sup>66</sup> Ver anexo.

<sup>67</sup> Ver anexo.

<sup>68</sup> <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso realizado em 21 fevereiro de 2016. Período de consulta entre os anos de 2014 a 2016.

encontrados 140 trabalhos. Usando a combinação (Identidade profissional docente + escolas confessionais católicas) nenhum registro foi encontrado. Do ponto de vista de uma justificativa científica, existe uma lacuna sobre os estudos da temática que conferem originalidade à tese.

Subjacente a tais questões, ressalto que a experiência de vasculhar a memória da profissão docente é também uma tentativa de pensar um legado sobre o passado que subsidiem reflexões mais críticas sobre o presente. Toda empreitada efetivada no sentido de construir criteriosamente a História da profissão docente no Piauí é, por sua vez, uma contribuição salutar.

## 1.2 PROFESSORES DE UMA ESCOLA CONFSSIONAL CATÓLICA: uma justificativa para a pesquisa

*Se a experiência é o que nos acontece e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão.*

*Jorge Larrosa*

Comecei a pensar esta pesquisa sem ter em vista um lócus. Pelas leituras identifiquei que o desejo era trabalhar identidades, mas foi ao assistir a um programa local de televisão<sup>69</sup>, como já mencionei no capítulo anterior, que exibiu na comemoração do aniversário da cidade de Teresina<sup>70</sup>, capital do Estado do Piauí uma matéria sobre os bairros da cidade, sua história e sua formação geopolítica, que uma ideia veio à tona: pesquisar história local e docência.

Em minha trajetória acadêmica, as ações voltadas à pesquisa ganharam forma logo no início do ensino superior, ao cursar as disciplinas de História da Educação e de pesquisa existentes nos cursos de História e Pedagogia realizados por mim em uma universidade pública de Teresina-Piauí.

No final da década dos anos de 1990, era comum identificar no curso de História<sup>71</sup> uma tensão no campo da História alusiva à legitimidade da História da Educação<sup>72</sup>. No curso de Pedagogia<sup>73</sup>, poucas discussões em torno da pesquisa em História da Educação acabaram por conferir à disciplina um caráter linear, de sucessão cronológica de fatos sobre a História geral da educação (da antiguidade aos dias atuais, no mundo) e História da Educação brasileira (da Colônia à República, no Brasil). Tanto no curso de História quanto no curso de Pedagogia, os estudos voltados à História da educação

<sup>69</sup> A TV Cidade Verde, afiliada do Sistema Brasileiro de Televisão-SBT, por ocasião da comemoração dos 160 anos do aniversário da Cidade de Teresina no ano de 2012 exibiu um documentário sobre a história dos bairros de Teresina.

<sup>70</sup> De acordo com BASTOS, Cláudio de Albuquerque. Dicionário Histórico e Geográfico do Estado do Piauí. Teresina; Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994. Teresina foi fundada no ano de 1852.

<sup>71</sup> Curso de licenciatura plena em História da Universidade Federal do Piauí, tensão sentida por mim enquanto aluna do curso nos anos de 1990.

<sup>72</sup> Esta tensão ainda é evidenciada pelas discussões de legitimação de um campo a partir de seus estatutos.

<sup>73</sup> Curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, experiência relatada pelas minhas reminiscências enquanto aluna deste curso nos anos de 1990.

no Piauí<sup>74</sup> eram balizados não por uma discussão específica, mas pelas contribuições dos saberes gerais destas áreas. Nesta experiência de ensino, as problematizações em torno da profissão eram desprovidas de uma análise mais contundente da historicidade. A culpabilização dos professores ou do Estado era o foco que subsidiava este campo com mais vigor, o que, em minha percepção, nos dá indícios dos discursos produzidos na formação inicial de professores.

Tal experiência reforçou minha percepção de que as especificidades da História da Educação são mais trabalhadas nos programas de Pós-graduação em Educação e História e nos grupos de estudos do que na própria graduação. Foi na Pós-graduação em Educação que me deparei com os estudos acerca das fontes e das categorias que envolvem o estado do conhecimento da profissão docente. Entretanto, hoje na condição de docente percebo mudanças importantes na forma em que esta disciplina tem se construído como elemento curricular imprescindível da formação de professores no currículo atual da Pedagogia.

Do lugar de professora ainda percebo um ato solitário no interior das universidades relativo a maiores estudos na área da História da Educação, isto evidencia a necessidade de interiorização de forma mais intensa das propostas preconizadas nos anos de 1980.

Após as experiências tecidas na graduação, deparei-me com o movimento da pesquisa na pós-graduação. Foi no curso de Mestrado em Educação da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará<sup>75</sup>, que me deparei com a disciplina Educação Brasileira discutindo as perspectivas do campo, a historiografia, as fontes, os métodos e os registros para a história da educação no Brasil.

Em minha dissertação de mestrado<sup>76</sup>, os estudos desta área muito contribuíram para a delimitação do meu objeto de estudo. Estudei as trajetórias biográficas de professores no tocante à constituição do *habitus*<sup>77</sup> leitor, esta pesquisa me aproximou de categorias históricas e sociológicas de análise embasadas nas contribuições da História Cultural com Roger Chartier<sup>78</sup> e nas contribuições da Sociologia com Pierre Bourdieu<sup>79</sup> voltadas para a compreensão de percursos de professores e sua

---

<sup>74</sup> É importante reconhecer que os estudos voltados à História da Educação no Piauí adquiriram um novo contorno a partir da criação do mestrado em História e Educação da Universidade Federal do Piauí.

<sup>75</sup> Instituição em que realizei o curso de Mestrado em Educação e que, na ocasião, cursei a disciplina Educação Brasileira que me instigou a pensar as singularidades da educação no estado do Piauí. A disciplina foi ministrada pela professora Maria Juraci Maia Cavalcanti.

<sup>76</sup> A referida dissertação de mestrado tem como título: Trajetórias Biográficas: o *habitus* leitor de professoras em Teresina-Piauí, apresentada à Universidade Federal do Ceará-UFC, no ano de 2008.

<sup>77</sup> Entendemos por *Habitus* o conceito preconizado por Pierre Bourdieu (2002), que o caracteriza como o conjunto de disposições internalizadas que estão na origem das ações sociais das pessoas que sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável.

<sup>78</sup> Análise sob o prisma da Nova História Cultural de Roger Chartier. Apropriações a partir da obra do historiador francês intitulada: História Cultural: entre práticas e representações (2002), foi possível amparar-se na ideia de que a história da leitura era a história dos leitores.

<sup>79</sup> Sociólogo francês em que foi alicerçada a discussão analítica através dos conceitos de *habitus*, campo, trajetória e capitais.

formação leitora na cidade de Teresina-Piauí. Partindo do entendimento de que a história da leitura é a história dos leitores, pude me debruçar sobre as singularidades dos feitos professorais em relação à sua constituição leitora numa esfera local.

Percebi, na pós-graduação, que pesquisar se aprende a partir de coerentes leituras, ensaios e erros, e que a lacuna (lugar dinâmico respeitado pela sua temporalidade e emergência) é também um lugar profícuo de melhoramentos acadêmicos uma vez problematizados. Aprendi com Minayo (1994) e Ramos do Ó<sup>80</sup> (2015) que “pesquisar é um labor artesanal” e aprender continuamente se constitui como um dos elementos iniciais e operacionais de um *Habitus* científico em construção.

Com a conclusão do Mestrado e a ampliação das leituras, o foco de interesse de estudo continuou nos percursos de professores mas, agora, outra inquietação adentra minhas curiosidades de pesquisadora. Após assistir uma palestra com o professor Antônio Nóvoa<sup>81</sup> num evento de formação de professores realizado pela Prefeitura Municipal de Teresina-PI, as ideias sobre a fabricação da profissão docente e a produção sócio-histórica do professor instigaram-me tanto nas reflexões, como nas buscas e nas leituras de obras de referência sobre esta perspectiva.

Deparando-me com as leituras no campo da História da profissão docente, especialmente a partir das aproximações com os estudos do autor supracitado, lembrei-me da fala de um dos sujeitos da minha dissertação de mestrado que, em suas reminiscências, destacou o lugar das escolas filantrópicas na educação de crianças pobres em Teresina-PI. Inicialmente, pensei em estudar estas escolas e seus professores a fim de perceber as suas práticas pedagógicas, já visando construir um projeto a ser submetido a uma seleção de doutorado.

Com a conclusão do mestrado no ano de 2010 e, posterior ingresso como docente na Universidade Federal do Piauí realizei a seleção de um Doutorado Institucional em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro e concorri para a linha de Pesquisa: História, Sujeitos e Processos Educacionais, dando sequência à ideia de pesquisar os professores só que pelo viés da identidade profissional dos docentes de uma escola filantrópica confessional em Teresina-Piauí. Com a ampliação do referencial teórico, a participação no Grupo de Pesquisa Processos Educacionais e História da Profissão Docente do Programa de estudos e documentação da educação e sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PROEDES, as disciplinas e os primeiros contatos estabelecidos com a orientadora, delimitamos como tema da pesquisa: **PROFISSÃO, CARIDADE E FÉ: Trajetórias profissionais de professores em um contexto escolar confessional católico em Teresina-Piauí (1957-2003).**

---

<sup>80</sup> Professor Jorge Ramos do Ó da Universidade de Lisboa em palestra proferida no auditório da Casa da Ciência no dia 25 de março de 2015, organizada pelo PPGE-UFJR/PROEDES-UFRJ/PROPED-UERJ.

<sup>81</sup> Pesquisador português que se tornou uma importante referência para o estudo da Profissão Professor (1999).

Um bairro pensado a partir de uma casa provincial organizada como sede das Irmãs Pobres de Santa Catarina de Sena. A chegada das irmãs na região de mata densa foi o marco da criação do bairro Memorare<sup>82</sup>, que recebeu esta denominação em homenagem a um trecho inicial da oração das freiras que se inicia como a expressão em latim *Memorare*, que significa *lembrai-vos*. Inicialmente, o desejo era ver de perto o local, escrever, pensar o bairro e a escola organizada pelas irmãs no ano de 1957 pela sua singularidade, pensar esta escola e seus diversos sujeitos. Desejei uma aproximação com aquela história.

Justifico meu interesse em pesquisar a identidade profissional de professores pela sua trajetória em uma escola confessional católica também por uma experiência acadêmica proporcionada pela realização de entrevistas durante o contato com os sujeitos de minha pesquisa no curso de Mestrado. Ao realizar as entrevistas, me instigava as discussões em torno do público e privado em educação, quando capturei em uma das falas a ideia de que as escolas filantrópicas não eram nem públicas e nem privadas, por isso elas eram diferentes. Em que consistia esta diferença? Como elas eram construídas? Como os professores que lá atuam perceberiam essa diferença identificada por aqueles que não viviam aquele contexto? Quem são e como agem os professores deste contexto? O que eles têm de diferente dos demais professores?

Em que pese à ideia de dar continuidade às atividades de pesquisa iniciadas no Mestrado em Educação, pensei em nível de doutorado, a continuidade de pesquisar trajetórias de professores, agora sob um novo viés. Entrecruzando a curiosidade de estudar escolas filantrópicas confessionais, as falas de professores sobre a importância da filantropia como elemento alternativo entre a oferta do sistema público e privado, juntamente com o que mobilizou minha emoção ao assistir o documentário foi o que me fez delimitar o tema.

Investigando a literatura sobre escolas filantrópicas confessionais católicas no estado do Piauí, me deparei com uma significativa ausência de pesquisas voltadas para o estudo destas instituições, especificamente sobre a Escola Irmã Catarina Levrini, apresentada por sua dirigente<sup>83</sup> atual como a pioneira na educação filantrópica-gratuita de atendimento a meninos e meninas (mista) no estado do Piauí, me propus então a investigar os modos de fazer a docência nestes espaços, partindo então para o estudo das trajetórias profissionais de professores, a fim de compreender a história desta instituição escolar e da identidade profissional destes professores.

Num lugar de tantos possíveis neste universo social, é que me coloquei a pesquisar pelas reminiscências de professores de um dado lugar institucional a sua identidade profissional. A relevância desta investigação é conferida a partir da possibilidade de construir um estudo sobre a

---

<sup>82</sup> Bairro localizado na zona centro norte da cidade de Teresina-PI. Ver anexo.

<sup>83</sup> Irmã Maria do Amparo Machado madre provincial diretora da Associação Norte Brasileira de Educação e Assistência Social-ANBEAS.

profissão docente e sua historicidade no estado do Piauí, bem como se apresentar como um estudo que convida a uma possibilidade reflexiva sobre a formação de professores e suas peculiaridades locais e globais.



## CAPÍTULO 02

### A ORDEM RELIGIOSA, O BAIRRO, A ESCOLA E DIVERSOS SUJEITOS: Impressões sobre o lugar, seus sujeitos e seu projeto educativo.

*Risonha entre dois rios que te abraçam, rebrilhas sob o sol do Equador; és terra promissora, onde se lançam/ sementes de um porvir pleno de amor. Do verde exuberante que te veste,/ ao sol que doura a pele à tua gente, refulges cristalina, em chão agreste;/ lírio orvalhado, resplandente. “Verde que te quero verde!”/ Verde que te quero glória, Ver-te que te quero altiva,/ como um grito de vitória! O nome de rainha, altivo e nobre,/ realça a faceirice nordestina na graça jovial que te recobre,/ Teresa, eternizada TERESINA!/ Cidade generosa – a tez morena,/ um povo honrado, alegre, acolhedor; a vida no teu seio é mais amena,/ na doce calidez do teu amor./ Teresina, eterno raio de sol:/ manhãs de claro azul no céu de anil; és fruto do labor da gente simples,/ humilde, entre os humildes do Brasil!*

Letra: Cinéas Santos/ Música: Erisvaldo Borges

Data do século XVIII o povoamento de Teresina quando um grupo de bandeirantes estabeleceu uma feitoria e um criatório de gado. Ainda no século XVIII deu-se início a construção da Igreja Nossa Senhora do Amparo, marco identitário da criação da cidade.

Pelo decreto de 06 de julho de 1832, a Vila (posteriormente Teresina) é desmembrada das antigas Vilas de Campo Maior e Valença, tendo sua sede na Vila do Poti, instalada em 21 de novembro de 1833. Pela lei provincial de nº 140 de 29 de novembro de 1842, transfere-se a sede da Vila do Poti para a Vila Nova do Poti. Com a lei provincial nº 315 de 20 de julho de 1852, a Vila é elevada à categoria de capital e cidade, com a denominação de Teresina.

O nome da cidade foi uma homenagem à Imperatriz Teresa Cristina Maria de Bourbon, mediadora junto ao Imperador Dom Pedro II para que houvesse a transferência da capital de Oeiras (primeira capital do estado do Piauí) para Teresina, sob a justificativa de uma melhor localização geográfica dada a navegabilidade do Rio Poti e Parnaíba.



**Imagem 02:** Praça Marechal Deodoro da Fonseca-Praça da Bandeira<sup>84</sup>.

**Fonte:** Cadernos de Teresina - nº 6 – 1988.

<sup>84</sup> A Praça Marechal Deodoro, mais conhecida como Praça da Bandeira, é a mais antiga de Teresina. Construída em frente o Marco Zero da cidade, a praça foi o ponto de partida da expansão da cidade, onde foram construídos

Teresina, cidade enaltecida por ser fruto do labor de gente simples, humilde entre os humildes do Brasil, como reforça a letra do seu hino, foi uma das capitais escolhidas para sediar o projeto missionário de assistencialismo a jovens meninas desvalidas, dadas as suas condições de pobreza. Preconizado por Madre Savina Petrilli, a congregação missionária foi denominada de Família religiosa das irmãs pobres de Santa Catarina de Sena e cunhou o lema: de Sena ao Novo Mundo pela causa da pobreza porque “tudo é pouco por Jesus”. Este capítulo analisará a relação entre a chegada/instalação da ordem missionária e a construção de um bairro com a fabricação de um espaço escolar para, então, compreender como a identidade de professoras é forjada no interior desta relação.



**Imagem 03:** Visão panorâmica de Teresina-PI.

**Fonte:** <https://www.google.com.br/search?q=imagem+de+teresina>

Em história, tudo começa com um gesto de seleção, enfatizou Certeau (2007) ao pensar sobre a operação historiográfica. A escolha por este recorte (congregação de freiras/bairro/escola/professores) deu-se pela compreensão de que as instituições escolares ocupam um lugar privilegiado na produção e reprodução de um corpo de ações (normas, valores, conhecimentos pedagógicos, ações coletivas, singularidades formativas), bem como pelo fato de ser a escola em estudo um espaço educativo circunscrito em uma opção ideológico-religiosa declarada,

---

os primeiros prédios públicos, como a Assembleia Legislativa, a sede do Governo Provincial e o Mercado Público. A praça foi originalmente denominada de Praça da Constituição. Depois, passou a ter outros nomes, como Praça do Palácio e Largo do Amparo. O local também abrigou um parque no seu interior, com criação de aves e animais exóticos, e por isso era chamado Parque da Bandeira. No meio da praça, existe um obelisco em homenagem ao fundador da nova capital, Conselheiro Saraiva. O monumento, erguido em 1859, é esculpido em mármore Carrara, vindo da Itália, e tem inscrições em latim que registram a fundação de Teresina. Fonte: <http://www.piaui.pi.gov.br/terra-querida/historia/id/5488> . Acesso em 04 de dezembro de 2015.

onde assim entendemos que tal condição influi para que um projeto social seja tecido pela criação e recriação das práticas educativas dos sujeitos envolvidos.

Entendemos as estratégias de fabricação das ordens missionárias da Igreja católica, nas especificidades do início do século XX, como ações imponentes de propagação da fé cristã e de conquista geográfica e política de novos territórios.

Para alicerçar este debate, recorreremos a uma sucinta apresentação da historicidade do legado da Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil.

A Igreja Católica é uma realidade histórica. O cristianismo é a religião que reconhece a autoridade de Jesus Cristo. Em sua história de difusão, destaca-se a competição pela expansão espacial. A Igreja Católica, lugar material e simbólico da religião cristã é articulada em um sistema territorial hierárquico e burocrático, identificada talvez como a mais antiga e duradora das organizações (ROSENDAHL, 2012).

No Brasil, entre os séculos XV e XVI, os portugueses chegam ao território brasileiro visando à colonização das terras por eles desconhecidas. Para tal trabalho contam com as ordens e congregações religiosas que assumem os serviços de educar e evangelizar. Em 1549, com a vinda da Companhia de Jesus, o ofício educativo-evangelizador é delegado aos jesuítas. Durante os séculos XVI e XVII, havia um campo de tensões aparentemente equilibrado entre o Governo central e a Igreja. Ao instaurar o padroado, o Estado controla a Igreja e a Igreja obedece ao Estado visando ao monopólio do credo no Brasil.

Sopher (1967) identifica a Igreja Católica, a partir de sua organização interna, como uma instituição religiosa, política e econômica. Para o autor, as funções supracitadas combinadas são geradoras de conflitos produzidos, podendo ser observado por uma longa experiência histórica do catolicismo no mundo.

No Brasil, os mistérios da fé cristã foram introduzidos pelos portugueses não só por meio da intervenção do Estado, mas também pelas ordens religiosas (ROSENDAHL, 2012). Este movimento assumiu uma complexidade com o passar dos anos, provocando um processo de ocupação do espaço brasileiro que permitiu que o catolicismo se expandisse e assumisse características peculiares que o distingue do catolicismo europeu.

Para Rosendahl (2012, p.50), a Igreja Católica Apostólica Romana é um exemplo notável de instituição religiosa que possui exemplos complexos de efeitos. Para a autora,

a Igreja empreendeu ao longo de sua história, importantes mudanças em sua relação com o espaço, território e tempo [...]. Reconhecer suas ações estratégicas não é tarefa fácil, pois o domínio de gestão do poder organizado hierarquicamente e a estrutura administrativa peculiar e contínua, acrescida da permanência dos aspectos simbólicos em diferentes contextos e em diversas sociedades, até os dias atuais, conferem a Igreja uma atuação forte na criação e gestão de seus territórios.

Uma das suas estratégias organizadas de domínio e de gestão do poder pode ser identificada no modo que a Igreja Católica empreendeu para exercer seus domínios de fé no Brasil, como fora enfatizado por Azzi (2005, p. 34):

[...] no Brasil, a fé católica foi introduzida oficialmente pelos portugueses, não só por meio da intervenção da coroa, mas também das ordens religiosas. A ocupação do território brasileiro por parte dos portugueses foi desde o início, considerada pelos jesuítas elementos fundamentais para o cumprimento de sua função evangelizadora.

A função evangelizadora e o ideal missionário se concretizam pela ação da Igreja juntamente com o Estado. O poder religioso teve como exponencial a ação dos jesuítas da Companhia de Jesus<sup>85</sup>, que desempenharam ações sistemáticas de ensino com o objetivo de catequisar propagando a fé e convertendo os gentis. Assim,

a formação da sociedade brasileira sofreu forte influência do Estado português e da Igreja católica. Enquanto o primeiro atuou fundamentalmente no sentido de organizar a economia e a administração, preocupado que estava em impulsionar atividades que garantissem a exploração das terras do Novo Mundo, a Igreja, por meio da Companhia de Jesus, desempenhou o papel de agente educacional e cultural da colonização (XAVIER, 2003, p.235).

No século XVII, o Brasil é cenário de muitos conflitos entre padres e colonos. Na Europa, o cenário da Ilustração e da constituição dos Estados modernos impulsionam, mais especificamente em 1759, as reformas empreendidas por Marquês de Pombal. No Brasil, as reformas pombalinas têm como marca maior a expulsão dos jesuítas e o controle do ensino por parte do Estado.

A identidade de propósitos e interesses entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus, que tinha sustentado a ação dos jesuítas desde os meados do século XVI, desmancha-se em meados do século XVIII, quando os jesuítas passam a ser recusados pela parcela ilustrada da sociedade portuguesa, tanto como grupo religioso quanto colonizadores e educadores. Quando a Ilustração torna-se a mentalidade dominante com a subida de Pombal e seu grupo de ‘estrangeirados’ ao poder, em 1750, ocorre a expulsão dos jesuítas e, no âmbito da educação escolar, a reformulação do sistema de ensino da metrópole e das colônias (HILSDORF, 2003, p.15).

Um novo cenário era tramado e as relações entre Igreja e Estado assumiam novas configurações de entrelaçamento de poderes entre a segunda metade do século XVI e a segunda metade do século XIX, no Brasil. Desse modo,

o período de 1551 a 1854, representou na complexa relação entre Igreja e política, um tempo de tensões, notadamente na atuação dos jesuítas. No período colonial, a igreja classifica-se como Católica Romana. A política engloba as relações da Igreja

---

<sup>85</sup> Ordem religiosa fundada em 1534 liderada por Inácio de Loyola. Esta congregação foi reconhecida em 1540 pela bula papal que reforçou seus aspectos missionários e educativos.

com a sociedade, com o Estado e com seus agentes e instituições. As mútuas relações entre a coroa e a Igreja estavam reguladas pelas instituições do padroado régio<sup>86</sup> (ROSENDAHL, 2012, p. 70).

Esta configuração de entrelaçamento de poderes, compreendida como uma situação política-eclesiástica culminou com conflitos internos entre a Igreja e o Estado, a exemplo a Questão Religiosa<sup>87</sup>. Em 1872, como reflexo desta discórdia, já se projetava no Brasil uma possível separação entre Igreja e Estado.

A separação entre Igreja e Estado já se projetava no Brasil, como reflexo do que acontecia em países católicos da Europa. O período de 1890 até 1930 dará continuidade a essas ações político-religiosas no país. A estratégia de restauração e expansão da Igreja Católica é marcada por uma nova organização espacial que favorecesse a articulação em âmbito local, regional e nacional (ROSENDAHL, 2012, p.73).

No século XIX, com a instauração do regime republicano, é demarcada a separação entre a Igreja e o Estado. A República põe fim ao padroado e reconhece o caráter laico do Estado com garantias de liberdade religiosa. A Constituição de 1891 destaca o caráter laico do ensino público. Na transição dos séculos XIX e XX existe um forte clima de tensões entre a Igreja e o Estado. No final do século XIX e início do século XX, a Igreja cria estratégias como: reconstrução e desenvolvimento das suas estruturas internas; ações pastorais e missionárias; aprofundamento teológico e recrutamento dos leigos em sua defesa. O início do século XX, no Brasil, é marcado pelo conflito entre clericais e anticlericais.

Do período de 1854 à proclamação da República, em 1889, a trajetória da Igreja Católica foi de subordinação política, de dependência econômica e de controle ideológico exercido pelo Estado (HILSDORF, 2003).

As inúmeras ordens e congregações católicas que se estabeleceram no país, imbuídos de forte ardor missionário, a partir de então introduziam práticas católicas romanizadas. Ampliaram o trabalho litúrgico e catequético, criaram redes de instituições assistenciais como orfanatos, creches, casas de saúde, hospitais, asilos e, com grande ênfase, instituições educativas – fundando escolas primárias, secundárias e profissionalizantes, masculinas e femininas (LUCHESE, s/d, p.2).

---

<sup>86</sup> O termo Padroado refere-se ao direito de autoridade da Coroa Portuguesa sobre a Igreja Católica, nos territórios de domínio Lusitano. Esse direito do Padroado consistiu na delegação de poderes ao Rei de Portugal, concedida pelos papas, em forma de diversas bulas papais, uma das quais uniu perpetuamente a Coroa Portuguesa à Ordem de Cristo, em 30 de dezembro de 1551. Já no Império, esse regime foi renovado pela Bula Praeclara Portugalliae, que concedeu a D. Pedro I os direitos do ‘Padroado Régio’ ora chamado de ‘Regalismo’ (SAVIANI, 2007).

<sup>87</sup> Conflito que virou uma questão de Estado dado um enfrentamento entre a Igreja Católica e a marçonnaria, no Brasil, nos limiares dos anos de 1870. A questão evoluiu por conta das divergências entre o padroado, o liberalismo e ultramontanismo. Na questão religiosa, o motivo da discórdia estava vinculado à eleição de franco-marçons para ocuparem o cargo de diretores de irmandades religiosas, os bispos envolvidos não reconheciam essa gestão como religiosa (ROSENDAHL, 2012).

É neste contexto de estratégias de restauração e expansão da Igreja Católica, que será realizado um investimento espacial e ideológico das ações missionárias no interior do Brasil. Notadamente, uma destas ações missionárias nos chamou a atenção por se tratar de um investimento religioso acordado a ser realizado no norte e nordeste brasileiro sob a justificativa de assistir e tirar da situação de ignorância mulheres pobres do Pará e do Piauí, identificados pelos dados alusivos às condições de extrema pobreza.

Nos anos de 1930, na gestão do presidente Getúlio Vargas, foi criado o projeto desenvolvimentista nacionalista. Neste contexto, a igreja expande suas bases para as classes médias e populares para além da elite brasileira, tentando tornar viáveis seus projetos de educação do povo.

A ação da Igreja Católica, nas décadas de 1910 e 1920, desenvolve um projeto educacional e pedagógico de reconquista de espaços de poder. Do governo revolucionário, ela solicitou não apenas o direito de ministrar aulas de religião nas escolas públicas, mas uma posição explicitamente contrária ao ‘Estado neutro’ da oligarquia, ou seja, a instituição do Estado católico, do Estado teocrático. Em vista dessa movimentação é que podemos compreender a aprovação dos três pontos de pauta da agenda católica na constituição de 1934: o casamento indissolúvel, o ensino religioso e a assistência religiosa às forças armadas. Em troca do seu apoio ao novo governo, a Igreja assumia a organização de obras sociais e se oferecia como mediadora na interlocução dos revolucionários com a sociedade brasileira (HILSDORF, 2003, p. 93).

A Constituição de 1934 estabelece uma colaboração entre Igreja e Estado, entretanto, o ensino religioso<sup>88</sup>, instrumento de ação política da Igreja, se apresentará como facultativo para a escola pública, o que impulsionará a criação da ‘Liga eleitoral católica-LEC’<sup>89</sup> em defesa dos interesses do catolicismo.

---

<sup>88</sup> Em abril de 1931, Francisco Campos ministro da educação e saúde do governo revolucionário, decretou a volta do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, atendendo pedido da Igreja Católica embasado no princípio da encíclica papal *Divini Illius Magistri*, de 1922, de direito da Igreja anteriores aos direitos do Estado em matéria educacional (opondo-se, portanto, aos liberais, que reivindicavam o direito do Estado de ministrar ensino obrigatório em escolas públicas e leigas). Com a reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas primárias e secundárias, inclusive as de ensino normal, a Igreja tentava abrir um espaço de influência no ensino popular, que era majoritariamente público além daquele que já detinha no secundário, dominado por instituições privadas e confessionais (HILSDORF, 2003, p.94)

<sup>89</sup> Na década de 1920, a crescente urbanização, a secularização da cultura e a fundação do Partido Comunista do Brasil enfraqueceram visivelmente a influência tradicional do catolicismo. Para fazer frente a tais mudanças, o arcebispo do Rio de Janeiro, dom Sebastião Leme, liderou um movimento destinado a defender os ideais cristãos na vida política nacional. Foi com esse intuito que foram criados a revista *A Ordem* (1921) e o Centro Dom Vital (1922), sob a direção de Jackson de Figueiredo. Foi somente no final da década de 1920, quando Alceu Amoroso Lima assumiu a direção do Centro Dom Vital e de *A Ordem*, que a Igreja conseguiu se tornar uma força político-social expressiva. Em 1932, com o objetivo de articular-se com o mundo da política, o grupo católico, tendo novamente à frente dom Leme, criou a Liga Eleitoral Católica (LEC), que teve como secretário geral Alceu Amoroso Lima. Dom Leme optou por essa estratégia em nome da "segurança da

Entre as décadas de 1930 a 1950, a Igreja investe em ações políticas como a criação dos Círculos Operários Católicos<sup>90</sup>, onde a Igreja apoia o Estado Novo contra a ascensão da esquerda. Outro investimento importante é a criação, no ano de 1952, da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil-CNBB<sup>91</sup>, que passa a coordenar a ação da Igreja no Brasil. A década de 1950 é marcada pelas preocupações da Igreja com as questões geradas pelas desigualdades sociais oriundas do modelo econômico capitalista.

Nos anos de 1960 e 1970, segmentos da Igreja Católica declaram opção pelo socialismo através da Ação Popular-AP e criam a Juventude Universitária Católica-JUC, influenciada pela Revolução cubana. A Igreja passa a atuar em setores populares, como as comunidades eclesiais de base inspiradas na Teologia da Libertação que tem como bandeira o compromisso cristão e a luta por justiça social. Na década de 1980, a Igreja une-se às instituições da sociedade civil em luta pela

---

comunidade católica" e frequentemente lembrava, nas páginas da revista *A Ordem*, as virtudes da concessão e do compromisso àqueles que se opunham a Vargas e pretendiam formar um partido católico de oposição. Fonte: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/Constituicao1934/LigaEleitoralCatolica>. Acesso em 01 de março de 2015.

<sup>90</sup> A preocupação com o meio operário por parte da Igreja Católica se manifesta desde o final do século XIX, com a Encíclica *Rerum Novarum* de Leão XIII. No Brasil, em 1915, a Circular da Pastoral Coletiva dos Bispos Brasileiros já demonstrava grandes temores com relação às crescentes manifestações de trabalhadores. Em 1917, a presença na capital paulista de uma Confederação Católica dos Círculos Operários e o funcionamento de uma Imprensa Operária Católica e de vários Centros Operários Católicos em cidades como Ribeirão Preto, Jundiaí, Campinas e em bairros da cidade de São Paulo expressava inquietações da Igreja Católica em penetrar nesse meio operário e trabalhá-lo. Com o objetivo de organizar operários através dos Círculos, penetrar em um espaço de vida através da instrução, lazer, assistência, moradia, impondo novos padrões de comportamento moral e cultural, elaborou-se um programa de reformas sociais que visava atingir toda a sociedade. Com base nesses princípios, surgem os Círculos Operários. Fonte: [http://www.pucsp.br/cedic/colecoes/circulos\\_operarios.html](http://www.pucsp.br/cedic/colecoes/circulos_operarios.html). Acesso em 01 de março de 2015.

<sup>91</sup> A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é a instituição permanente que congrega os Bispos da Igreja católica no País, na qual, a exemplo dos Apóstolos, conjuntamente e nos limites do direito, eles exercem algumas funções pastorais em favor de seus fiéis e procuram dinamizar a própria missão evangelizadora, para melhor promover a vida eclesial, responder mais eficazmente aos desafios contemporâneos, por formas de apostolado adequadas às circunstâncias, e realizar evangelicamente seu serviço de amor, na edificação de uma sociedade justa, fraterna e solidária, a caminho do Reino definitivo. Tem como missão, respeitada a competência e a responsabilidade inalienáveis de cada membro, em relação à Igreja universal e à sua Igreja particular, cabe à CNBB, como expressão peculiar do afeto colegial: fomentar uma sólida comunhão entre os Bispos que a compõem, na riqueza de seu número e diversidade, e promover sempre a maior participação deles na Conferência; concretizar e aprofundar o afeto colegial, facilitando o relacionamento de seus membros, o conhecimento e a confiança recíprocos, o intercâmbio de opiniões e experiências, a superação das divergências, a aceitação e a integração das diferenças, contribuindo assim eficazmente para a unidade eclesial; estudar assuntos de interesse comum, estimulando a ação concorde e a solidariedade entre os Pastores e entre suas Igrejas. São membros da CNBB, a partir da posse no ofício e enquanto ocupam: Bispos diocesanos; Bispos auxiliares; Bispos titulares e Prelados das Igrejas orientais católicas. Fonte: <http://www.cnbb.org.br/cnbb-2>. Consulta realizada em 12 de março de 2015.

redemocratização. Em oposição à politização da Teologia da Libertação, cria a Renovação Carismática<sup>92</sup>.

A ação da Igreja Católica no norte e nordeste do Brasil apresentaram estratégias singulares. No Piauí, especificamente, ela forjou processos formativos ligados às ações no campo educativo e assistencialista que deram visibilidade aos rituais simbólicos de poder e a possibilitaram ser um agente de produção espacial. Nas reflexões de Sack (1986), a Igreja operou o seu processo civilizatório no referido espaço a partir de duas naturezas: (a) *A Igreja invisível* (que inclui o sistema abstrato da fé e dos valores encontrados na escritura sagrada) e (b) *a Igreja visível* (que inclui o sistema material, como templos, cemitérios, oratórios).

Atualmente, de acordo com os dados estatísticos do mapa das religiões<sup>93</sup> no Brasil, realizado pelo Centro de Políticas sociais da Fundação Getúlio Vargas (2009) sobre a porcentagem de católicos na federação identificou o estado do Piauí como sendo o estado que tem o maior número de católicos no Brasil, com 87,93% de sua população declarando-se católica e Teresina, a capital mais católica, com 80,66%. Percebo, então, o impacto dos projetos da Igreja na conformação de seus ideários na sociedade piauiense.

Sob a égide da Igreja Católica como instituição ideológica é que analisaremos a escola e o bairro constituídos a partir de sua atuação na cidade de Teresina-Piauí. Tal itinerário nos conduzirá ao ano de 1936, quando será criado o bairro Memorare a partir da construção da casa provincial das Irmãs pobres de Santa Catarina de Sena e, posteriormente, o ano de 1957, período em que fora criada a Escola Irmã Maria Catarina Levrini.

Para compor este capítulo anunciamos e exploramos alguns trechos das falas das professoras colaboradoras desta pesquisa. Os trechos que seguem foram retirados das entrevistas orais e transcritos no meu diário de campo com vista a ser apresentado neste capítulo. Fiz a opção por apresentar as falas sem, contudo, inferir sobre o que se encontra por traz da construção desse discurso, a empreitada de problematizar ficará a cargo dos capítulos seguintes.

---

<sup>92</sup> A Renovação Carismática Católica, ou o Pentecostalismo Católico, como foi inicialmente conhecida, teve origem com um retiro espiritual realizado nos dias 17-19 de fevereiro de 1967, na Universidade de Duquesne (Pittsburgh, Pensylvania, EUA). A Renovação Carismática apareceu na Igreja Católica no momento em que se começava a procurar caminhos para pôr em prática a renovação da Igreja, desejada, ordenada e inaugurada pelo Concílio Vaticano II. O "século da Igreja", como foi muitas vezes definido o século XX, já se iniciará sob o signo de uma necessidade: o desejo da presença criadora e libertadora do Espírito. Passadas algumas décadas e convocado solenemente no dia 25 de dezembro de 1961, através da Constituição Apostólica *Humanae Salutis*, a vida da Igreja contemporânea ficará profundamente marcada pelo Concílio Vaticano II (1962-1965). Fonte: <http://rccbrasil.org.br/institucional/historico-da-rcc.html>. Acesso em 28 de fevereiro de 2015.

<sup>93</sup> Mapa das religiões no Brasil. Fonte: <http://www.cps.fgv.br/cps/religiao/>. CPS/FGV a partir dos microdados POF 2009/IBGE. Acesso em 28 de fevereiro de 2015. Ver em anexo.



## 2.1 A Família religiosa das Irmãs dos pobres de Santa Catarina de Sena: de Sena ao Novo Mundo pela causa da pobreza

*“O pobre é o sacramento de cristo”*

*Madre Savina Petrilli*

Madre Savina Petrilli, fundadora da Congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, teve sua santidade reconhecida pela Igreja. Sua trajetória<sup>94</sup> marcada pela missão à pobreza tem como marco a fala profética daquele que ocupa ao mais alto grau da hierarquia eclesiástica católica, o Papa. Pio IX, em seu papado, nos anos de 1869, realizou uma audiência privada no Vaticano em que proferiu uma fala específica instigando a jovem Savina a seguir as pegadas e os exemplos de Santa Catarina. Tocada, Savina Petrilli associa a fala da santidade, o Papa, a um sonho profético que reforça o seu desejo de fazer votos sacerdotais. Nascida na região de Toscana na cidade de Sena na Itália, filha de cristãos fervorosos, Sabina Assunta Maria, chamada de Savina, nasce em 29 de agosto de 1851.

Savina frequentou a Escola primária das Filhas da Caridade, escola confessional que semeava uma educação humana e cristã. Em seguida, a jovem se debruça pelo estudo da Doutrina Cristã e conclui o ciclo de instrução fundamental com as Irmãs de São Vicente de Paula, na cidade de São Jerônimo. A continuidade dos estudos em escola profissionalizante não fora possível devido à necessidade de retornar a família para ajudar nos afazeres domésticos, convicta de que Deus elege os seus filhos de predileção de acordo com as necessidades do mundo.



**Imagem 04:** Madre Savina Petrilli.

**Fonte:** Arquivo particular da pesquisadora.

---

<sup>94</sup> Biografia de Madre Savina Petrilli. Ver: PATARINO, Marisa. Madre Savina Petrilli: um amor sem limites. Edições Loyola, São Paulo, 2007.

Nas últimas décadas do século XIX, no Brasil, a Igreja Católica reforça as ações missionárias voltadas para a pobreza, caridade e assistência de mulher e criança em territórios entendidos como espaços de extrema pobreza. Estas missões religiosas têm como marca seu sacramento e seu sacerdócio entendido pelo caráter ativo e contemplativo. Sob esta justificativa associada de um contexto de enfraquecimento do poder político e religioso da Igreja católica no Brasil, é que ações missionárias adentram ao Brasil.

Assim, no início do século XX, chega ao Brasil um grupo de missionárias italianas. Criada em 1873, a família religiosa italiana que se chamou Irmãs dos pobres de Santa Catarina de Sena foi criada por Madre Savina Petrilli. De ardor missionário alicerçado por práticas católicas romanizadas, tinha como preocupação o aprofundamento teológico e a ampliação do trabalho litúrgico e catequético e o recrutamento de leigos na defesa dos interesses da igreja. Desse modo, criaram redes de instituições assistenciais com ênfase nas instituições educativas.

Sob a herança de amar sem medidas, também chamada de aventuras de amor, as Irmãs adentram às terras brasileiras com foco específico no norte e nordeste brasileiro. Estes espaços territoriais foram escolhidos sob a justificativa da pobreza, uma vez que partiam do lema de que o pobre é o sacramento de Cristo. Os territórios escolhidos primeiramente foram os estado do Pará e do Piauí. Diante da “ordem alterável das coisas e do tempo” as Irmãs dinamizam o movimento de entrelaçar repertórios de contextos diferenciados sócio-culturalmente, ao migrar de seus espaços de origem a territórios supostamente desconhecidos. Neste movimento inicial, é possível identificar “espaços sendo transformados em lugares próprios, em territórios de poder e de saber”, como assinala Certeau (2008).

Em um encontro de Madre Savina Petrilli com Dom Maia<sup>95</sup>, bispo de Petrópolis-RJ, no ano de 1899, este oficializa o convite da ação missionária no território do novo mundo. Esta, por sua vez, envia para o Brasil seis freiras que seriam suas filhas mais preparadas para um enfrentamento de espaço diferente, entendido, assim, devido às condições geográficas, raciais e culturais. A cada passo dado, novas espacialidades são fundadas.

No ano de 1903, chegam ao Norte do Brasil, com ações na linha promocional iniciada com ações voltadas à infância e à juventude, sobretudo aquela pobre e abandonada. No ano 1906, a Congregação das Irmãs Pobres de Santa Catarina de Sena chega ao Piauí a convite do Bispo D. Joaquim Antônio de Almeida, que esteve à frente da Diocese de Teresina (1906-1910). Na ocasião, o

---

<sup>95</sup> Dom Francisco do Rego Maia, conhecido como Dom Maia, foi nomeado pelo Papa Leão XIII como Bispo da Diocese de Niterói-RJ, pouco tempo depois a Arquidiocese do Rio de Janeiro separou a Paróquia de Petrópolis-RJ e transferiu para lá a sede da Diocese de Niterói-RJ, no momento em que a sede do governo do Rio de Janeiro foi transferida para Petrópolis. Em 1901, Dom Maia foi transferido para a Diocese de Belém do Pará.

Bispo solicita à Madre geral Savina Petrilli<sup>96</sup> a abertura de uma escola voltada para a educação feminina no Estado do Piauí.



**Imagem 05:** Marco centenário da chegada da Congregação das Irmãs Pobres de Santa Catarina: de Sena ao Brasil.

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Assim, fora criado no ano de 1906, o Colégio Sagrado Coração de Jesus-CSCJ na cidade de Teresina-PI e no ano de 1907, fora criado o Colégio Nossa Senhora das Graças, em Parnaíba-PI.

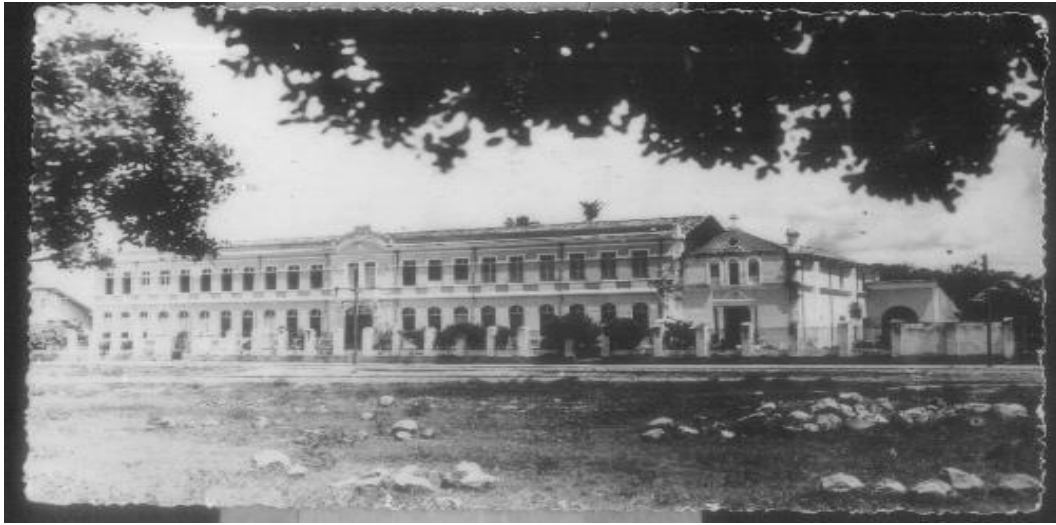


**Imagem 06:** Colégio Sagrado Coração de Jesus-CSCJ

**Fonte:** Acervo do Colégio Sagrado Coração de Jesus-CSCJ- Teresina-PI.

---

<sup>96</sup> Madre Savina Petrilli, fundadora da Congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena.



**Imagem 07:** Colégio Nossa Senhora das Graças-CNSG

**Fonte:** Acervo do Colégio Nossa Senhora das Graças em Parnaíba-PI.

Ao longo das cinco primeiras décadas do século XX, estas escolas tiveram seus espaços de funcionamento cedidos pelo estado e com o tempo, ampliado e reformado, constituindo-se como ponto turístico/monumento da capital dada à sua localização e projeto arquitetônico. As irmãs, através de relações políticas/ educacionais/ assistencialistas, legitimadas pelo reconhecimento de suas ações educativas junto à elite local e forjadas por estratégias que visam a sua permanência e crescimento no estado do Piauí, foram aos poucos conquistando, adquirindo e apropriando-se de espaços para a expansão de seus projetos religiosos, políticos e sociais.

As irmãs tinham o respeito dos grandes políticos responsáveis pela vida pública do nosso estado. Primeiro porque educavam seus filhos, segundo porque o espaço em que a elite estudava não poderia ser qualquer espaço. Assim, diretamente, uma das referências de espaço educativo foi criado: o Colégio das Irmãs<sup>97</sup>. Com os políticos, as irmãs conseguiram, inicialmente, organizar seu projeto de educação. Posteriormente, foi com muito trabalho que o colégio se tornou o que ele é hoje. Lembro que a escola era um espaço tão importante para a sociedade piauiense que na visita de Getúlio Vargas ao Piauí, a escola estava na sua agenda. (Trecho *Magister A*).

Diante da observação tecida, identifica-se que a chegada das Irmãs está associada a uma ação política e religiosa, uma vez que mobiliza e aciona dispositivos de um projeto de civilidade. A congregação tem propósitos políticos de cunho educacional e assistencialista, estes regulam suas práticas de poder e de saber, em algumas circunstâncias, agindo em conformidade com a política, em outras, tecendo suas micro resistências. “Do conseguir com os políticos ao trabalhar muito”, explicitado pela professora, deslocamos a análise para pensar que também existe uma tensão

<sup>97</sup> Popularmente o Colégio Sagrado Coração de Jesus é conhecido como Colégio das Irmãs.

compensatória em que são tecidas relações simbólicas de trocas: “Os políticos ajudam a escola e a escola educa seus filhos”, assim, um “território de poder” e suas nuances são claramente identificados.

O Colégio Sagrado Coração de Jesus-CSCJ foi uma empreitada educativa estratégica das missionárias para tirar a população feminina de um estado pobre da região nordeste da situação de ignorância.



**Imagem 08:** Colégio Sagrado Coração de Jesus-Bodas de ouro.

**Fonte:** Acervo fotográfico do Colégio Sagrado Coração de Jesus 1956.



**Imagem 09:** Colégio Sagrado Coração de Jesus

**Fonte:** Acervo da pesquisadora. Fotografia produzida em 16 de março de 2014.

Com o desdobrar de sua implantação, a escola se constituiu como o espaço de educação/formação das meninas da elite e de algumas poucas meninas pobres que se inseriam neste contexto. Tendo convicção de que um projeto educativo poderia atender especificamente crianças pobres, diferentemente do projeto do Colégio, a irmã Catarina Levrini<sup>98</sup> em meio às tantas ações empreendidas pela igreja na década de 1930, profetizou a criação de uma capela de férias para as

<sup>98</sup> Madre superiora, professora do colégio das irmãs e membro engajada das ações sociais empreendidas pela congregação.

irmãs. Esta situação transitória é uma espécie de microliberdade que desloca fronteiras. O curso da apropriação do espaço é tão dinâmico que os vetores das relações são balizados por interesses que são móveis e controlados por estratégias.

No campo das estratégias, um local é simbolicamente um espaço transformado. Assim, nas proximidades de um bairro chamado Itaperu, na zona norte de Teresina, as irmãs elegeram com predileção um morro, de mata densa para realizarem suas ações de reclusão e de oração no período das férias. A Madre superiora Irmã Maria Catarina Levrini afirmava ver em seus proféticos sonhos à criação de uma casa provincial, espaço transformado em lugar próprio, em território de poder e saber controlado.

No governo de Leônidas Melo<sup>99</sup> (1935-1945), dada a sua condição de viuvez, ele tutelou a educação de sua filha ao internato do colégio das irmãs sob os cuidados da Madre Catarina Levrini, que em razão de tais cuidados, o então governador ofereceu à Madre um terreno no lugar de seu agrado para a construção da casa de férias das irmãs. Ela escolheu a região nas proximidades do morro em que ficavam reclusas em oração. A madre denominou o lugar pela expressão de início das orações católicas: *Memorare* que significa, em latim, *lembrar-vos*.



**Imagem 10:** Governador Leônidas Melo.  
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

A prefeitura providenciou o desmatamento e, em 1936, a casa provincial estava concluída com o nome de *Memorare*. Surge, assim, o Convento e, no seu entorno, um bairro.

[...] o que sabemos sobre nosso bairro é que ele foi construído a partir do convento das irmãs e que recebeu este nome em homenagem à oração rezada por elas. Aos poucos, uma população humilde se agregou no entorno, e foram formando o bairro

---

<sup>99</sup> Político piauiense eleito pela Assembleia legislativa e nomeado interventor pelo Presidente do Brasil, Getúlio Vargas. Assumiu como governador do estado do Piauí no ano de 1935. Exerceu seu mandato durante o Estado Novo e permaneceu no poder até 1945.

que se tem hoje com mais de 1.300 (mil e trezentas) famílias. Estas famílias todas, direta ou indiretamente, já foram beneficiadas pelas ações das irmãs de alguma forma. (Trecho de *Magister D*).

Um bairro é inventado. Histórias são tecidas e muitos sujeitos serão engajados e engajaram ações também ao jeito de cada um e cada um a um jeito. Eis a alteridade na produção dos espaços próprios coletivizados. Este contexto será profícuo para pensar as identidades de seus moradores professores da Escola Irmã Maria Catarina Levrini.

## 2.2 Bairro *Memorare*: Do sonho profético à construção de um bairro.

*“Toda rua tem seu curso... por onde passa a memória”*

*Torquato Neto*



**Imagem 11:** Visão panorâmica da zona norte de Teresina.

**Fonte:** Prefeitura Municipal de Teresina.

A partir dos anos de 1930, a cidade de Teresina-Piauí vivia um momento de expansão urbana singular. Os bairros ganhavam forma espacial com um corpo de usuários que se apropriam de um pedaço da cidade criando, assim, uma configuração de lugares impostos pela dinâmica urbana. Assinala Certeau (2008) que esta trivialidade cotidiana partilhada por pessoas torna inaparente sua complexidade pelo fato de seu uso habitual. A exemplo do trecho da narrativa de *Magister B*, “*quando menos esperava, estava tudo mudado*”. O engajamento nas ações diárias/ habituais deixam opaca/inaparentes mudanças próximas.

No ano de 1936, o terreno que sedia a casa provincial, a escola e os projetos sociais<sup>100</sup> passou a pertencer oficialmente a Congregação das Irmãs dos pobres de Santa Catarina de Sena.

Da criação da Casa Provincial Memorare, conhecida entre a população como Convento das Irmãs do Memorare, um bairro foi sendo gestado, um espaço foi apropriado e recriado a maneira dos seus usuários interligando, neste processo de apropriações, estratégias e táticas de organização de um espaço. De um lado a prefeitura legaliza, oficializa o projeto urbano do bairro, do outro, modos de criar o espaço são acionados e as famílias vão adentrando de forma engajada na ampliação de seus habitáculos.



**Imagem 12:** Convento das Irmãs do Memorare.

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.



**Imagem 13:** Capela da casa provincial.

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

---

<sup>100</sup> Projetos sociais: Projeto Social Raios de Luz; Centro Social Dom Avelar; Centro de Apoio ao Idoso e Lar da Providência.



Partindo desta premissa, veremos o bairro para além de uma perspectiva geográfica, optamos por apresentar alguns dados sobre o bairro seguido das análises do espaço pela narrativa de professores que tem suas residências neste espaço e que exercem suas atividades de trabalho no próprio bairro e têm suas práticas culturais efetivadas neste entorno. Entendemos que as práticas espaciais se expressam de formas localizadas e desenhadas por agentes produtores espaciais em busca de seus objetivos.

### **2.2.1 O bairro Memorare: crescimento espacial de Teresina**

O bairro Memorare data do ano de 1936, com a justificativa de cessão de terreno à congregação das irmãs pobres de Santa Catarina de Sena na figura da Irmã Maria Catarina Levrini. Com área estimada de 0,64 km<sup>2</sup> faz divisão ao norte com os bairros Bom Jesus e Alto Alegre, ao sul com o bairro Real Copagre, ao leste com o bairro Bueno Aires e a oeste com o bairro Itaperu. O bairro até o ano de 2010 teve uma redução da população, mas ainda ocupa 0,74% da população correspondente à totalidade da cidade de Teresina que totaliza 5.667 habitantes.

A população é assistida por sete estabelecimentos de ensino, sendo três da rede pública estadual (U.E. Professor Edgar Tito; U.E. Professora Helena Carvalho; U.E. Anita Gayoso) e quatro da rede privada de ensino (Escola Irmã Maria Catarina Levrini; ANBEAS; Sistema de Ensino Escola Santa Angélica e Escola Santa Clara). A Escola Irmã Maria Catarina Levrini funciona nos turnos manhã e tarde, sendo que no turno da manhã atende ao público do ensino fundamental de 5º ao 9º ano e no turno da tarde o público do ensino fundamental de 1º ao 4º ano, com 867 alunos matriculados no ano de 2015.

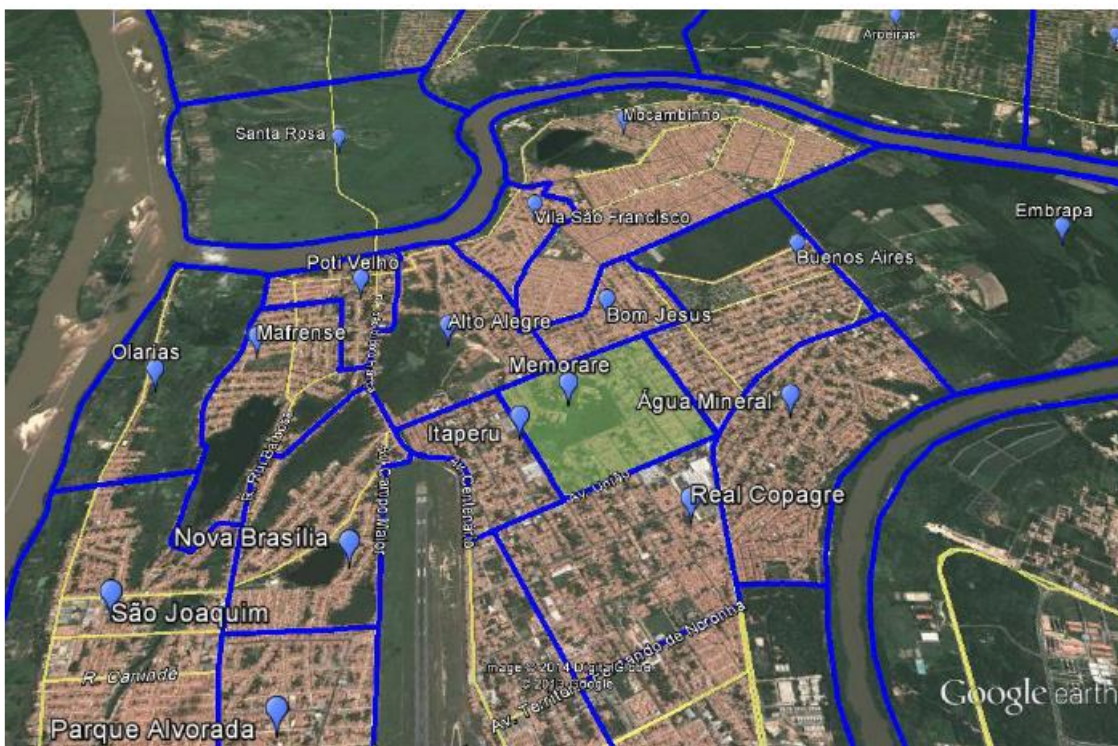


Figura 1: Vista aérea do Bairro Memore  
Fonte: Google Earth. Data: 23/02/2013

#### Imagem 14: Vista aérea do bairro Memore

Fonte: Google Earth. Em:23/02/2013.

#### Quadro 05: Característica, história e população do bairro Memore.

CARACTERÍSTICAS GERAIS				
Região (IBGE)	Superintendência (SDU)	Área (km <sup>2</sup> )	Área (Hectares)	Densidade Demográfica (hab/hectare)
Norte	Centro Norte	0,64	64	88,5
Limites				
<b>Norte</b>	<b>Sul</b>	<b>Leste</b>	<b>Oeste</b>	
Bom Jesus / Alto Alegre	Real Copagre	Buenos Aires	Itaperu	
O bairro Memore compreende a área contida no seguinte perímetro: partindo do cruzamento da Rua Castelo do Piauí com a Rua Jerumenha, atinge, por esta, a Av. União; prossegue, em direção oeste, até a Rua Sotero Vaz da Silveira, pela qual alcança a Rua Castelo do Piauí, retornando ao ponto de partida.				
Fonte: Prefeitura de Teresina				
HISTÓRIA				
O Governador Leônidas Melo ofereceu um terreno para construção da casa de férias para as Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, a Prefeitura desmatou a área para permitir o acesso, sendo concluída em 1936, tendo recebido o nome de Memore.				
Fonte: Prefeitura de Teresina				
POPULAÇÃO				
Em 2010 a população do bairro Memore representava 0,74% da cidade de Teresina e ocupava a 51ª posição. Na última década a população reduziu 7,2%				

Fonte: Secretaria de planejamento e coordenação da prefeitura municipal de Teresina-SEMPPLAN. Fevereiro de 2015.

De acordo como o censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, a população é distribuída entre homens e mulheres. A população masculina é de 2.642 (46,3%) habitantes e a população feminina é de 3.043 (53,7%). A faixa etária da população é de: 0 a 04 anos (6,1%); 04 a 14 anos (20,7%); 15 a 64 anos (72,4%) e acima de 65 anos (6,8%), sendo uma população composta de 20,7% de jovens e 6,8% de idosos. O bairro apresenta 94,8% de seus domicílios ocupados.

### 2.2.2 Práticas espaciais e religiosidade: narrativas de professores sobre o habitar/viver o bairro

Detemo-nos na análise de narrativas de professoras que vivem em um pedaço da cidade denominado de bairro e de suas singularidades no movimento de reapropriação, criação e recriação deste espaço.

Moro aqui há mais de trinta anos, vi algumas mudanças de perto, outras vezes minha ocupação na escola era tanta que quando menos esperava, estava tudo mudado. O bairro cresce, a população fica mais exigente, às vezes nem comporta mais gente. No início, aqui era só mato e o convento lá nas alturas, as casas foram aparecendo aos poucos, hoje quase não tem mais área verde e nem terrenos sem casa. Quase não víamos violência e hoje nem podemos mais sentar na porta de casa (Trecho *Magister B*).

Do convento lá no alto, a violência por baixo, retratos dos sentimentos atribuídos ao espaço deixam percorrer a familiaridade que nasce dos momentos criativos de invenção dos espaços. As mudanças para quem vive o bairro às vezes são sentidas, porém, não vistas o que confere ao cotidiano “invisibilidades”. As histórias dos espaços são tecidas de formas plurais e o seu curso entregue à “ordem alterável das coisas”.



**Imagem 15:** Entre o convento e a escola.

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

No trecho da fala de *Magister B*: “às vezes nem comporta mais gente”, temos a impressão de que o bairro particulariza/privatiza a ponto de precisar a ordem alterável das coisas para ceder-se lugares. O que parece não comportar ninguém se recria e abre novos espaços construindo um “tempo sem traço” presente apenas na memória.

Cada bairro tem uma história ou muitas histórias dependendo de quem o conta. Os bairros apresentam formas distintas de criação, uns se configuram de forma geográfica, outros de forma política, de forma comercial, por apropriação de sujeitos ligados aos movimentos sociais de posse de terras improdutivas do Estado, a partir de terras/latifúndios privados de famílias elitizadas, em torno das terras de um convento entre tantas possibilidades de criação e apropriação de um pedaço da cidade.

Na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí, foram múltiplos os modos de criação espacial e cultural dos bairros que iam surgindo. Em particular, nos chama atenção a criação deste Bairro denominado de Memorare, localizado na zona norte de Teresina-PI, construído nos arredores de um convento. Como em História tudo começa com um gesto de seleção, pensaremos sobre o espaço do bairro Memorare como um lugar praticado, transformado pelos seus sujeitos moradores/usuários e circuladores/operadores de modos de criar.

O bairro Memorare fora constituído em terras improdutivas do Estado dominada por uma vasta vegetação piauiense de mata densa. Lugar bucólico, calmo e com uma localização central na cidade. Tal espaço logo chamou atenção, como fora supracitado, da comunidade religiosa de irmãs, que profetizou ser aquele o lugar de sua instalação provincial. Nas discussões das práticas espaciais, as Irmãs tiveram práticas espaciais de antecipação e seleção de espaço. Ao vislumbrar um terreno isolado, a igreja se fixa e logo atrai moradores devido as suas ações e símbolos estarem impressas na dimensão urbana.

A partir da casa provincial, Memorare foi sendo construído, um pedaço da cidade se esvai de público a espaço privado. Os anseios urbanos desenham o espaço e os corpos de usuários engajados no desejo de construção de um habitáculo. Conforme Certeau (2008, p. 42):

O bairro é uma noção dinâmica, que necessita de uma progressiva aprendizagem, que vai progredindo mediante a repetição do engajamento do corpo do usuário no espaço público até exercer aí uma apropriação. A trivialidade cotidiana desse processo, partilhado por todos os cidadãos, torna inaparente a sua complexidade enquanto prática cultural e a sua urgência para satisfazer o desejo urbano dos usuários da cidade.

De onde surge o movimento de se apropriar de um espaço? O que motiva a nos aproximarmos deste e não daquele espaço? Depois da construção do convento, algumas famílias se apoderam de terras e construíram suas residências. Em seguida, a prefeitura de Teresina, sendo a responsável legal pela oficialização e organização dos conjuntos habitacionais se responsabiliza por demarcar os terrenos e, a partir desta, oficializar a apropriação. A chegada dos usuários do espaço público que transitam em um processo de privatização foi de apropriações múltiplas, o que confere aos espaços diversificação frente a uma ideia homogênea maior que é o bairro.

O convento, a escola e as casas dos projetos sociais compõem o lugar privilegiado do bairro. Estes espaços que contém os símbolos e as ações da Igreja imprimem no espaço uma fragmentação. O setor imobiliário demarca preços seletivos do restante das outras partes do bairro, tal ação separa a população usuária destes espaços ligados à igreja da população que habita essas residências.

Em um bairro, o individual que separa agrega o coletivo e vice-versa. Neste pedaço da cidade é possível identificar um sentimento de pertença ainda que na diferença, uma ação que mobiliza corpos e que agrega pessoas diferentes, seja no aspecto econômico, cultural ou social ganha visibilidade numa espécie de contornos da diferença.

Nas atividades da escola que são abertas à comunidade, temos uma participação grande das pessoas e não é apenas dos pais de alunos, são dos moradores do bairro. Geralmente, as pessoas que moram nas proximidades da escola sempre participam, especialmente das atividades culturais e religiosas. Já as que moram um pouco mais afastadas, não tem a mesma frequência de participação. Quando o bairro era menor, o envolvimento das pessoas era maior (Trecho *Magister C*).

Em nosso bairro é notório as diferenças, tem do mais pobre ao mais rico, mas estamos todos no Memorare. Independente do que você for, dos bens que tiver, estamos no mesmo local, sujeitos às mesmas coisas. E o mais interessante é que a escola é para os mais necessitados, mas os que têm condições melhores sempre dão um jeitinho de colocar os filhos na Escola Catarina Levrini. Eu já denunciei um pai que tinha condições econômicas e omitiu a renda para matricular o filho na escola (Trecho *Magister A*).

Sentir-se parte de um mesmo espaço demarcado por tantas diferenças é um dos sentimentos acionados pela dinâmica de apropriação de espaços, são os sentidos mobilizados pelos dispositivos individuais que te coletivizam. Nos trechos acima, é fácil identificar que o eu que nos difere também pode nos aproximar quando o assunto é a ocupação dos espaços geográficos. Uma escola em um bairro agrega os usuários e mobiliza os sujeitos em suas construções cotidianas a tal ponto que uma rede de sociabilidade é tecida entre o que deixa de ser individual e se coletiviza. Contudo, são notórias as diferenças de práticas entre moradores de um mesmo bairro.

Da assistência social, de saúde à educacional, as irmãs se preocupam. É todo um bairro, toda uma população que dependeu durante anos dos seus bons serviços ofertados. Hoje, as coisas mudaram bastante, mas as pessoas do bairro Memorare, inclusive pessoas bem sucedidas nos estudos e nas profissões, mudaram de vida depois das irmãs e de suas ações (Trecho *Magister B*).

Diante destas sociabilidades que movimentam um grupo de pessoas que circulam, criam e recriam um espaço geográficos, os “homens ordinários” inventam seu cotidiano, graças às “artes do fazer”, às “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que alteram objetos e códigos e estabelecem uma

reapropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Cada um cria dispositivos próprios de entender o bairro e suas relações.

Nós moradores deste bairro somos privilegiados. Podemos contar com escolas de qualidade tanto a das irmãs com as privadas e as públicas. Os projetos da terceira idade, os projetos profissionalizantes e os de assistência médica. Outro ponto favorável é a mobilidade urbana e o fácil acesso ao centro da cidade. Às vezes, comparo nosso bairro com outros e fico pensando que ele seria muito diferente se não tivesse abrigado o sonho das irmãs (Trecho *Magister B*).

A dinâmica que particulariza a construção do bairro e os arranjos que o definem como um espaço de múltiplas relações sociais e culturais é tomado, nesta pesquisa, como o lugar de habitar dos professores, dos alunos e de muitos sujeitos que vivem a escola. Existe uma relação de pertencimento e de estranhamento dos professores em relação ao bairro em que vivem e trabalham que marca, significativamente, os modos de pensar a docência.

### **2.3 Do Educandário de Crianças Pobres à Escola Irmã Maria Catarina Levrini: A invenção da escola confessional católica das irmãs.**

*“Escola Irmã Maria Catarina Levrini comemora 54 anos semeando incentivo, sabedoria e espiritualidade.*

*Slogan da ANBEAS em comemoração ao 54º aniversário da escola.*

No final dos anos de 1950, por intermédio da Irmã Catarina Levrini, nasce a ideia de projeto de uma escola confessional filantrópica a ser localizada nos arredores do convento no bairro Memorare. Inicialmente, o espaço recebe o nome de Centro Social Dom Avelar<sup>101</sup>, dada a influência deste arcebispo de Teresina nos projetos sociais e de assistência à população pobre de Teresina. Em seguida, é inaugurado, no ano de 1957, o idealizado projeto da Irmã Catarina de criação de um espaço

---

<sup>101</sup> 2º Arcebispo do estado do Piauí nasceu em Viçosa, Alagoas, pertencia ao clero de Aracaju- SE e foi nomeado bispo de Petrolina- PE. De Petrolina foi transferido para Arquidiocese de Teresina e governou de 05 de novembro de 1955 a 30 de maio de 1971. Marcou profundamente a Arquidiocese e seu lema era: humanizar e evangelizar. Priorizou obras sociais e criou entre outras coisas a Ação Social Arquidiocesana- ASA (ações de promoção humana das populações mais pobres), a Faculdade de Filosofia do Piauí e a Rádio Pioneira de Teresina.

educativo que recebe a denominação de Educandário de Crianças Pobres Irmã Maria Catarina Levrini.<sup>102</sup>



**Imagem 16:** Escola Irmã Maria Catarina Levrini, no ano de 2014.

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

A escola passa a significar para a população do entorno do convento no bairro Memorare um lugar de excelência para as crianças pobres, uma vez que a escola proporcionava assistência médico-odontológico, alimentação e custeio total de material didático e de fardamento.

Para a criança pobre era uma alternativa. Uma de escola de qualidade, com material escolar bom, comida, dentista, médicos, momentos formativos e atendimento às famílias, além das ações de lazer. A escola era muito desejada pela população que reconhecia a importância dela e fazia acontecer as parcerias. Quando a escola convidava os pais, eles se faziam bastante presentes. A procura por vagas era muita, a escola não dava conta de tantos alunos do bairro Memorare interessados em estudar ali. A escola se tornou uma referência de localização até o status de aprendizagem das crianças que lá estudavam (Trecho *Magister D*).

Nos anos de 1970, a escola já não tinha o apoio político que marcara seu início nos anos de 1957, assim, ela precisou estabelecer parcerias com o objetivo de continuar a proporcionar os serviços com a mesma qualidade de outrora. Neste contexto, as irmãs que administravam a escola firmaram uma parceria com o governo do estado. A partir deste momento, a escola passa a ser denominada de Unidade Escolar Irmã Maria Catarina Levrini, sob total administração das irmãs, o estado entra apenas com o fornecimento da merenda escolar, do material didático e do quadro de

<sup>102</sup> A escola está situada na Rua Irmã Angélica Arnout, número 4790, bairro Memorare, zona centro norte, Teresina-Piauí.

professores. Vale ressaltar que o quadro de professores, neste momento, é cedido pelo estado, mas os critérios de seleção dos professores são estabelecidos pelas irmãs.

Nós professores éramos do quadro permanente do estado e sabíamos que as irmãs eram bastante exigentes, tanto é que nem todo professor as irmãs queriam e nem todos professores queriam ir pra lá. Os que eram desejados pelas irmãs no seu quadro de professores tinham características: católicos, bons professores, chefes de família e moradores do entorno da escola. As irmãs diziam que queriam o melhor para população do Memore, assim os professores eram do bairro, pois conheciam a realidade dos alunos e desejam vê-la transformada. Dávamos o melhor de nós por sermos criteriosamente cobradas e também por conta de que nossos filhos estudavam lá, nossos parentes e vizinhos. Era uma comunidade escola, professores, pais e alunos empenhados em fazer o melhor pela educação daquele povo. As irmãs diziam que a população pobre já é tão massacrada pela vida que a nós professores cabia oferecer nosso melhor (Trecho *Magister A*).

A escola ficou sob a denominação pública durante quase 30 anos quando, nos anos 2000, sua razão social seria alterada para escola filantrópica confessional de caráter privado assumindo, assim, a denominação de Escola Irmã Maria Catarina Levrini. Até o ano de 2004, a escola conseguiu permanecer totalmente gratuita devido ao seu caráter filantrópico, mas em consequência das mudanças das leis que regulamentam a filantropia no Brasil, a escola a partir do ano de 2004, sofreu modificações apresentando gratuidade total apenas a alguns alunos carentes e cobrando mensalidade dos demais instituindo, assim, um caráter privado na sua prestação de serviço.

Aos poucos, muitas coisas mudaram na escola, dos professores do estado só ficaram como celetistas (Consolidação das Leis Trabalhistas-CLT) os que estavam aposentados entrou um quadro de novos professores que eram selecionados por hora de trabalho, por disciplina e formação superior na área que pleiteava a vaga. Os critérios mudaram, alguns moram em bairros próximos, muitos não católicos, são mais jovens e muitos desconhecem a clientela de alunos (Trecho *Magister B*).

Os efeitos do tempo e sua dinâmica, as vontades de verdade, uma época e suas múltiplas origens, sinalizam para o movimento de apropriação e recriação dos lugares. A escola, este lugar político, é inventada por diferentes e circunstanciais fatores. Da sua criação, em meados dos anos de 1957, aos dias atuais, é possível perceber inúmeras histórias sendo tecidas cotidianamente e saberes serem acionados por seus criativos usuários.

As escolas filantrópicas são espaços historicamente marcados pela seletividade social e escolar, que depois do ensino ser tutelado ao Estado e aos espaços privados se constitui como uma forma alternativa para a pobreza realizar suas práticas escolares de forma alternativa. Como um caminho do meio: “nem os espaços públicos e nem os privados” estas escolas, se aproximando das ações missionárias e beneméritas da igreja ou da isenção de impostos de empresas, cumprem um papel educativo nas sociedades em que estão inseridas.



A escola realiza eventos voltados para a comunidade local. Os eventos que extrapolam os muros da escola são pensados por seu grupo gestor em consonância ou não às necessidades cotidianas da população do bairro.

Geralmente, os pais se sentem contemplados com os eventos da escola e participam bastante, tem eventos que atraem mais gente como as festas em comemoração a alguma data importante, tem outros que não são tão atrativos como os momentos de formação para os pais, palestras e atividades religiosas (Trecho *Magister C*).



**Imagem 17:** Missa para as famílias.  
**Fonte:** Arquivo da ANBEAS.



**Imagem 18:** Missa aberta para comunidade em celebração ao dia das mães.  
**Fonte:** Arquivo da ANBEAS.

Mesmo legitimada como um espaço de ensino de qualidade pela população do bairro, as estratégias da escola enquanto espaço de poder e saber não controla os desejos do seu público, uma vez que estes demonstram suas expectativas e decidem sobre as atividades que desejam envolver-se.

As ações assistencialistas são entendidas como um referencial em relação aos bairros circunvizinhos. Para os usuários, em relação à matéria objetiva do bairro, ponto onde ela é “eleita como encenação da vida cotidiana”, as ações mobilizadas pelos projetos da Congregação das Irmãs possibilitam a criação de laços de pertencimento e potencializam modos de criação que conformam ou não o projeto de civilidade acionado de forma estratégica pelas irmãs.



**Imagem 19:** Curso profissionalizante ofertado pelo Centro Social Dom Avelar.  
**Fonte:** Arquivo da ANBEAS.

Para Certeau (2008, p. 39):

A organização da vida cotidiana se articula ao menos segundo dois registros: 1. Os comportamentos, cujo sistema se torna visível no espaço social da rua e que se traduz pelo vestuário, pela aplicação mais ou menos estrita dos códigos de cortesia (saudações, palavras “amistosas”, “pedido de notícias”), o ritmo de andar, o modo como se evita ou ao contrário se valoriza este ou aquele espaço público. 2. Os benefícios simbólicos que se espera obter pela maneira de “se portar” no espaço do bairro: o bom comportamento “compensa” [...]. O bairro aparece assim como o lugar onde se manifesta um “engajamento” social ou noutros termos: uma arte de conviver com parceiros.

Um ponto relevante são as ações de pertencimento mobilizadas tanto relativa ao comportamento, quanto aos benefícios simbólicos. A maneira como a escola enquanto coletivo (seus sujeitos) e a comunidade do bairro se comportam, desenham o espaço social e geram elemento de uma convivência produtiva. Neste aspecto de análise proposto por Certeau, a escola torna-se um espaço valorizado.

Do Centro Social Dom Avelar à Escola Irmã Maria Catarina Levrini foram décadas de trabalho sócio-educativo que forjaram um projeto de civilidade arrojado, agregado aos princípios que regem a doutrina da Igreja Católica às várias gerações de alunos, professores e comunidade do bairro Memore e adjacências. Esta escola e os seus professores têm um significado simbólico para a história da educação do município de Teresina-PI.

**2.4 UM CONVENTO, UM BAIRRO, UMA ESCOLA:** impressões dos sujeitos/professores e seus feitos cotidianos

*“Contar história é uma arte, uma arte rara, pois sua matéria prima é o imaterial [...] O que conta a história é um artista que tece os fios invisíveis desta teia. Esta arte atualiza a memória e nos conecta com algo que se perdeu nas brumas do tempo, nos liga ao indizível e traz respostas às nossas inquietações” (BUSSATO, 2008, p.09)*

Da criação do convento, um bairro nasce no seu entorno, do bairro urgem os desejos urbanos de serviços públicos para interesses privados nasce, assim, a escola. A escola se encontra no meio dos desejos do convento e do bairro. Uma relação é acionada pelo desejo dos seus usuários ordinários. “A escola foi um importante espaço formativo, tanto das crianças como dos pais e das pessoas próximas. Essa história vai longe” (Trecho *Magister D*).

Com ritualizações diárias, um cotidiano foi criativamente tecido. A escola marca as crianças e as crianças marcam a escola. Ambos em dinâmico processo de mudanças que inventa modos de criar o cotidiano.



**Imagem 20:** Procissão infantil de Ramos no entorno da escola.

**Fonte:** Arquivo ANBEAS.



**Imagem 21:** Caminhada de Ramos no entorno da escola.

**Fonte:** Arquivo ANBEAS.

Pelas impressões que me atravessam enquanto pesquisadora pude perceber que as professoras profissionais da escola e moradoras do bairro tem sentidos acionados ao lembrar e esquecer. É

consenso que existe um processo de interação cotidiana de expectativas de negociação e improvisação quando o assunto é viver em um bairro e conviver com o outro sob a ótica do espaço geográfico.

Nas minhas impressões, a escola forja um projeto de civilidade compartilhado pelas estratégias e maneiras de fazer, onde os sujeitos que operacionalizam criam para si entendimentos e tecem no cotidiano saberes relativos ao viver com e ao reconhecimento da noção de espaço como elemento em construção cultural pelas ações empreendidas por “homens ordinários” a quem compete inventar o cotidiano. Assim, “é sobre as maneiras de habitar que se instaura a pluralidade e a criatividade”.

### CAPÍTULO 03

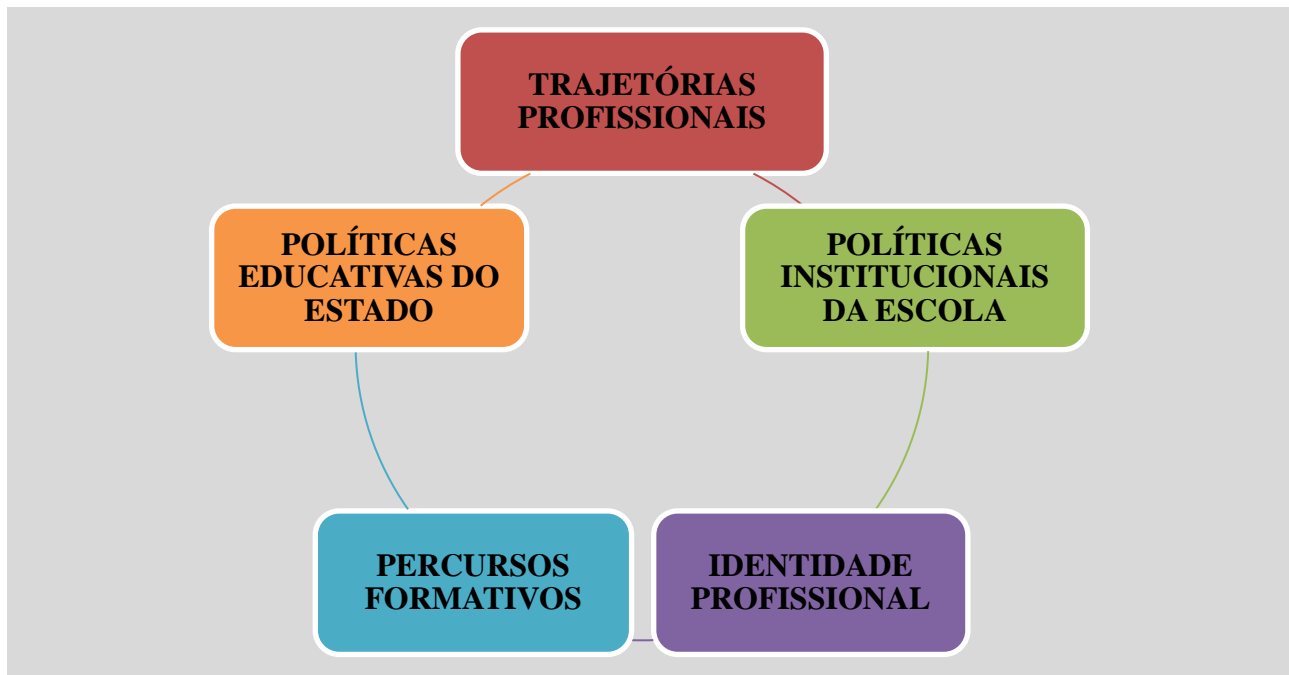
**HISTÓRIAS PROFISSIONAIS:** Os perfis, as trajetórias e os percursos formativos de professores.

*“A história social do magistério é uma arena feita de um conjunto de histórias que se interpenetram: História da construção do campo intelectual da educação e da profissão, história das lutas e estratégias dos professores em relação ao Estado, história da construção da escola e do conhecimento que nela circula” (LELIS, 2001, p.41).*

Histórias que se misturam e se envolvem, se encontram e desencontram formam essa rede complexa que denominamos história da profissão docente. Histórias que se interpenetram como sinalizou Isabel Lelis. É deste campo de lutas diárias, de estratégias cotidianas travadas em relação ao Estado, de histórias do chão da escola e das inúmeras formas de produzir o conhecimento que tomamos assento quando optamos pela docência enquanto nossa profissão.

Perguntas e muitas indagações fazem parte deste conjunto de histórias. Ao longo dessa pesquisa pensei ter algumas das respostas que me levaram a pesquisar. Tal prerrogativa me inquietava, afinal nós professores estamos numa trama que se democratizou de tal forma que supomos conhecer um pouco sobre tudo quando o assunto é nosso trabalho e nossa profissão. Ledo engano. Com a pesquisa, algo me chama atenção de imediato: como somos tão diferentes em nossos percursos? Como enquanto categoria profissional, pensamos tão diferente? Como nos encontramos em alguns aspectos mesmo sendo de gerações tão distintas?

Este capítulo amparou-se nas seguintes questões: como é constituído o percurso formativo de professores em uma escola confessional católica em Teresina-Piauí? Qual o lugar das políticas educativas do Estado na constituição da identidade profissional de professores em um contexto escolar confessional católico? Estas questões nortearam nosso investimento reflexivo e analítico. Nosso objetivo foi compreender, através das trajetórias profissionais, os percursos formativos de professores na escola confessional católica Irmã Maria Catarina Levrini em Teresina-Piauí, identificando o papel das políticas educativas do Estado, bem como da política institucional nas trajetórias destes professores conforme explicita o esquema a seguir:

**Quadro 06:** Histórias profissionais de Professores (análise de dados)

**Fonte:** (GONDINHO, 2016)

Nas sociedades contemporâneas, uma das chaves principais para a compreensão de suas mudanças é ação dos professores desempenhada no campo profissional. Nossa análise sobre a identidade profissional foi empreendida a partir do recorte temporal da década de 1950 no Brasil, entretanto, nos reportaremos a uma breve compreensão do final do século XVIII e início do século XIX para pensar as relações demarcadas pelo Estado sobre a funcionarização dos professores.

No contexto brasileiro, as especificidades da formação de professores situam-se historicamente na constituição singular da rede escolar (sua oferta/expansão) que adquirindo um desenho específico no final do século XIX criam as Escolas Normais destinadas à formação dos professores para as escolas de primeiras letras.

Para Saviani, o fato de nos reportarmos ao século XIX para demarcarmos as discussões alusivas à formação de professores dar-se-á por ser neste recorte temporal que esse discurso aparece de forma explícita, mas não significa dizer que não havia discussões sobre a preparação dos professores anteriormente à primeira metade do século XIX. Para o autor,

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias.

Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p.144).

Ao traçar exigências formativas/habilidades, se demarca nesse corpo de professores exigências que atendem a uma conjuntura da época, conformam uma lógica de poder e acionam a constituição do seu *habitus* científico. Os percursos formativos dos professores têm uma relação ideológica entre o projeto de sociedade que se pretende formar e os ditames do Estado sob o formato de conformação de um corpo coletivo de trabalhadores que conquistou reconhecimento social.

Quando a instrução primária passa a ser de responsabilidade das províncias, estas criam as Escolas Normais que terão como foco a preparação formativa dos professores. De antemão, a proposta destes espaços formativos era formar habilidades específicas para o exercício do magistério, entretanto, o que se viu foi uma transposição do currículo das escolas de primeiras letras para o curso de formação de professores. Destarte, a reforma das Escolas Normais era uma condição de melhor formação de professores e estava alicerçada em dois pontos cruciais: melhoramento do conteúdo curricular e ênfase nos aspectos práticos o que implicaria uma melhor formação didático-pedagógica.

No Piauí, especificamente em Teresina

a Escola Normal de Teresina foi a primeira instituição formadora de docentes no Piauí a exemplo das iniciativas de Niterói, Minas Gerais, Bahia e São Paulo, dentre outras. A província do Piauí cuidou de criar uma escola normal com o objetivo de formar professores para o ensino elementar. A autorização oficial foi dada pela Resolução Provincial nº 565 de 5 de agosto de 1864, tendo sua instalação ocorrido a 3 de fevereiro de 1865 e seu regulamento aprovado em 6 de setembro do mesmo ano. O presidente da Província Franklin Américo de Meneses Dória (1864 – 1866) esforçado administrador, criou a Escola Normal depositando nela toda a esperança de redenção da instrução primária no Piauí (SOARES, 2004, p.37).

Do ano de 1864 ao ano de 1908 houve um movimento descontínuo que culminou entre fechamentos e reaberturas da Escola Normal no Piauí. Soares (2004) descreveu a trajetória da Escola Normal de Teresina como lócus da formação dos professores piauienses em quatro atos: primeiro ato (1864 a 1908- criação e descontinuidades); segundo ato (1909 a 1946-reação); terceiro ato (1947 a 1972 - apogeu) e quarto ato (1973 a 2003- transformações e criação do Instituto de Educação).

Outro marco significativo na perspectiva institucional da formação de professores no Brasil é a criação dos Institutos de Educação sob a égide do ideário escolanovista, preconizados por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. As Escolas Normais são transformadas em escolas de professores e os Institutos de Educação são preparados para incorporar as exigências da pedagogia. Os Institutos foram elevados ao nível universitário tornando-se bases de estudos superiores. Saviani destaca que

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa

base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei nº 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p.146)

Ao institucionalizar os espaços de formação de professores, caminhou-se a passos largos para incorporar e consolidar as exigências de instrução da categoria. A profissão docente já não poderá ser exercida por amadores ou detentores de um conhecimento sofisticado, ela começa então a se enquadrar em uma cultura profissional em que a profissão é entendida como um ofício que tem história e uma rede de conhecimentos consolidados.

No Piauí o Instituto de Educação recebe esta denominação em 1971 dada às exigências normativas da Lei nº5692/1971 e recebendo o nome de Instituto de Educação Antonino Freire, sua trajetória institucional é demarcada pelo ano de 1910 quando a escola normal é reestabelecida em Teresina. No ano de 2004 o Instituto de Educação passa a ser Instituto superior de educação.

Para Saviani (2009, p. 36), a periodização da história da formação de professores no Brasil pode ser sintetizado em

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

As trajetórias de formação profissional que serão analisadas neste capítulo estão circunscritas entre os anos de 1957 e 2003, o que se aproxima do recorte de análise proposta por Saviani no tocante à organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e à consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de



Magistério (1971-1996) e o Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

**Quadro 07:** Síntese das exigências normativas/ legais relativas à formação dos profissionais da educação:

LEI Nº4024/61	LEI Nº5692/71	LEI Nº 9394/96
<b>CAPÍTULO V Da Formação do Magistério para o ensino primário e médio</b>	<b>CAPÍTULO V Dos professores e especialistas</b>	<b>TÍTULO VI Dos profissionais da Educação</b>
Art.53 A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial, no mínimo de quatro séries anuais, onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, será ministrada preparação pedagógica; b) em normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial.	Art.30 Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.	Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

**Fonte:** DAVIES, Nicholas. Legislação educacional federal básica. São Paulo: Cortez, 2004.

De acordo com o quadro acima é possível identificar o Estado assumindo o controle dos processos formativos dos professores. Nem todos os professores conseguem acompanhar as mudanças normativas no tocante a sua profissionalização o que culmina com a formação de um quadro de professores leigos no sistema de ensino teresinense. Os professores, por sua vez, para não se encontrarem em defasagem formativa e se tornarem leigos diante de novas expectativas formativas, necessitam se enquadrar nesses dispositivos de controle. O Estado constrói políticas de incentivo formativo e, ao mesmo tempo, constrói um mercado acirrado de disputas no setor educativo. A exemplo,

Não era nada fácil entrar no seletivo do Instituto de Educação Antonino Freire. Tinha um livro chamado de exame de admissão que você precisava adquirir para se preparar. Aqueles que não conseguiam passar no seletivo concorridíssimo tinha que pagar cursos pedagógicos privados, o que não cabia na realidade de muitas jovens do Piauí afora, que assim como eu tiveram que trabalhar inicialmente no comércio para juntar o dinheiro de pagar o pedagógico. Se você não fizesse isso não tinha habilitação para as séries primárias, o que era exigido pelas escolas no início dos anos de 1980 (Trecho Magister C).

Cada um por iniciativa própria luta pela sua formação, queríamos ter nossa profissão, ser professora! Tinham muitos alunos oriundos das classes mais privilegiadas de Teresina e do Piauí como um todo na Escola Normal, mas também tinham aqueles que, assim como eu, fizeram um alto investimento de deslocamento, de se manter na cidade, de investir em vestimenta e material de estudo. Ser professor na década de 1970 era um desejo tanto das classes mais favorecidas, especialmente das mulheres, quanto das classes menos favorecidas, mas uma coisa se tinha em mente: para ser professor a partir de então se faz necessário uma formação específica (Trecho Magister B).

Ainda rememorando a história da formação de professores no Brasil para compreender a história da profissão docente no país e a formação de professores é importante destacar um duplo contexto caracterizado, por um lado, pelo processo de formação dos Estados modernos e, por outro, pelo processo de institucionalização das ciências da educação (MENDONÇA, 2007). Ambos representam uma possibilidade teórico-analítica para desvelar os desdobramentos acerca da constituição profissional do professor.

Para Nóvoa (1999), tanto em Portugal como no Brasil, a funcionarização do professorado de forma tutelada pelo Estado constitui um dos marcos tanto de controle dos processos educativos quanto da profissão docente. Esta última a ser pensada criticamente não só a partir do recrutamento do Estado, mas desde a conformação do status profissional aos modos inventivos subversivos de operar a docência.

No universo docente corpos de normatividade, saberes e práticas foram dinamizados ao longo do tempo em conformação a um ofício e não como a uma profissão, assim podemos entender a constituição profissional do professor pela funcionarização estatal, uma vez que

durante longos anos imputou-se a gênese da profissão docente à ação dos sistemas estatais de ensino; hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, exercendo-a por vezes a tempo inteiro. A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício (NÓVOA, 1999, p.17).

Ao funcionarizar os professores, não podemos entender que é apenas a construção de mais uma profissão, dada à intencionalidade política que esta apresenta em seu bojo devido aos projetos e as finalidades sociais de que são portadores, esta se configura como uma profissão peculiar, estratégica. A sua produção nutre uma expectativa social de transformação, tendo em vista as possibilidades de inclusão e ascensão social (XAVIER, 2013).

A produção da profissão sustenta expectativas de mudanças desde o início do século XX. A finalidade desta profissão traz em sua gênese uma perspectiva de transformação da sociedade, por outro lado em se tratando da profissionalização docente especificamente a partir dos anos de 1960 no Brasil, esta escolha profissional também é o reflexo de mudança social para os que a escolhem como ocupação principal como sinalizou a autora ao identificar que

durante o regime militar (1964-1985) o magistério deixou de ser exclusivamente às classes médias e urbanas e frações das elites, passando a constituir-se também das

camadas populares. Ocorreu, assim, um processo de mobilidade tanto ascendente quanto descendente, pois os que tinham origem nos de cima se proletarizaram enquanto os de origem populares ascenderam a uma profissão de classe média. A nova categoria, formada por essas duas frações, foi submetida a condições de vida e de trabalho determinadas pelo arrocho salarial (BITTAR, 2006, p.1159).

No estado do Piauí, esta profissão constitui uma alternativa de ascensão para as classes mais populares e, para a classe média, significou a conformação de uma nova condição social/vida delimitada pelo arrocho salarial. No caso das cinco professoras depoentes desta pesquisa, observa-se que todas se encontravam no grupo que ascenderam socialmente pela escolha da carreira.

Em vista do exposto, nosso olhar volta-se para o percurso formativo destas professoras a partir de um viés institucional. Como estas professoras da Escola Irmã Catarina Levrini que ascenderam socialmente pela carreira docente se preparavam para a profissão?

No meu início de carreira, a Escola Normal era o lugar de preparação dos professores para o exercício do magistério em meados do final da década de 1970 e início dos anos 1980, depois mudaram as leis e tivemos que lutar pelo ingresso nas universidades (Trecho Magister A).

Ingressei na Escola Normal objetivando me tornar professora para ingressar no mercado de trabalho. No final dos anos de 1990 iniciei o curso de História na Universidade Estadual do Piauí através do período especial (Trecho Magister B).

Quem desejava ser professor sabia que deveria cursar a Escola Normal. Inicialmente fiz a Escola Normal nos anos de 1980 e no final dos anos de 1990 ingressei no ensino superior no curso de Pedagogia (Trecho Magister D).

A preparação formativa das professoras/magister A, B e D sinaliza para identificação da Escola Normal como lugar formativo privilegiado dos professores da cidade de Teresina, entre os anos de 1970 e 1980.

Como não consegui ingressar na Escola Normal fiz o pedagógico privado nos anos de 1980. Nos anos 2000 senti a necessidade de um curso superior, fiz então uma faculdade privada e me formei em filosofia (Trecho Magister C)

As classes populares nem sempre tiveram sucesso nas buscas por espaços formativos, a exemplo a fala supracitada da magister C. Cabia então outras tentativas como a formação em espaços privados de ensino. Essa evidência típica de uma sociedade de classes com oportunidades desiguais de acesso ao ensino será percebida até os dias atuais, uma parte significativa das classes populares que almejam ascensão social via estudos recorrem à iniciativa privada para realizarem suas experiências formativas.

Ainda sobre os caminhos percorridos pelas professoras em sua busca formativa, transcorrida a década de 1980 e de duas leis de diretrizes e bases (Lei nº4024/61 e nº 5692/71) com definições sobre as exigências normativas de formação de professores, é na década de 1990 que se combinará a

formação de professores com o ingresso em cursos superiores oferecidos pelas universidades (formação inicial), mas especificamente com a LDBEN nº 9394/96.

Decidi ser professora já nos anos de 1990. Neste período já vislumbrava o acesso ao curso universitário. Cursar pedagogia na Universidade Federal do Piauí era a minha primeira decisão profissional, professora em formação para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental (Trecho Magister E).

Nas falas das professoras sobre seus trajetórios formativos, identificamos que o projeto formativo da docência em um contexto social, político e econômico tanto apresentam os indícios normativos do Estado como também apresentam enredos muito particulares de operações empreitadas pelos sujeitos que aderem à docência como profissão.

Os percursos formativos exigidos institucionalmente pela escola em estudo nesta pesquisa não eram diferentes aos exigidos pelo contexto normativo em vigor. As normas de ingresso sinalizavam que a escola estava sintonizada como os contextos legais preconizados pela lei de diretrizes e bases da educação nacional, entretanto pelas narrativas docentes, evidenciou-se que as exigências normativas não eram as condições únicas para a análise do perfil docente:

Quando fui contratada para trabalhar no Catarina Levrini já era formada pela Escola Normal. As irmãs exigiam formação, mas, juntamente com o diploma, elas faziam outras exigências como ser mulher, ser cristã e morar nas proximidades da escola (Trecho Magister A).

Quando fui contratada pela escola eu já era funcionária do Estado. As irmãs pediram indicação na gerência de ensino, elas queriam boas professoras, até então eram as irmãs as professoras da escola, mas com as mudanças de leis e também pelo fato das irmãs já se encontrarem bastante idosas foi firmado uma parceria com o governo do Estado que concedeu os professores e a merenda escolar para que a escola não deixasse de funcionar. As irmãs exigiam dos professores contratados diploma e realizam entrevistas para conversar sobre sua vida pessoal, suas crenças e, é lógico, suas habilidades. As irmãs eram bastante exigentes, queriam montar um quadro de professores com excelência, assim selecionavam tanto pela formação, quanto pelas qualidades pessoais do professor (Trecho Magister B).

Em ambas as narrativas das professoras percebe-se que os mecanismos de recrutamento estavam atrelados tanto aos dispositivos normativos do Estado quando elas se referem a ser diplomadas de acordo com a lei, quanto às qualidades de ordem pessoais. A escola como instituição contratante do professor faz exigências para além dos aspectos formativos como: ter habilidades para compor uma equipe de excelência no tocante ao ensino, ser mulher e morar nas proximidades da escola. Tais exigências sinalizam que as questões normativas para a contratação de professores serão condições de ingresso na carreira docente, mas as exigências subjetivas exercerão pesos de também enorme valia como gênero, moradia e habilidades/saberes pedagógicos e alguns atributos pessoais e religiosos.

A forma de ingresso institucional era no primeiro momento da história da escola associada ao Estado que concedia pessoas do seu quadro de trabalho para a escola seguido de um recrutamento via entrevista realizada pelas irmãs.

O ritual de ingresso era uma triagem exigente de qualidades pessoais e profissionais entendidas como pré-requisitos para a constituição do quadro docente que comporia por muitos anos a equipe de professores da escola irmã Maria Catarina Levrini.

Ao longo da seleção inicial e dos primeiros anos de experiência na escola as professoras eram submetidas às formações em serviço cedidas pela própria escola que tinha como objetivo elevar suas potencialidades em relação ao trabalho que executavam, bem como preparar o espírito para a realização da nobre missão de educar.

“Os professores, por sua vez, são agentes culturais e agentes políticos”, segundo Nóvoa (1999), sendo os professores “os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação; ao fazê-lo criam condições para a valorização de suas funções”. Segundo o autor, é acentuada nesta perspectiva uma percepção sobre a profissionalização que circunstancialmente provoca uma discussão acerca da identidade docente dada as exigências sociais.

Para as professoras submetidas a este tipo de recrutamento, especulava-se a conformação de um modelo formativo do professor para atuar em escolas confessionais católicas ligadas à filantropia. No imaginário docente, construía-se um perfil profissional institucional que enfatizava as habilidades docentes, as questões de gênero, a opção religiosa e os comportamentos sociais em favor dos que mais necessitavam.

Para ser professora de uma escola como era o IMCL que ia lidar com a supervisão das irmãs e suas crenças socializadas a cada momento, se fazia necessário ser cristã, ser mulher de preferência casada, morar perto devido à exclusividade e ao tempo integral e, de preferência, que os filhos estudassem na escola com o objetivo de zelar sempre pela qualidade (Trecho Magister A).

Martin Lawn<sup>103</sup> (2001) aponta que as identidades são construídas e manipuladas através dos discursos, uma vez que ela é gerada ao longo do tempo e moldada em ajustes ao contexto econômico

---

<sup>103</sup> Nota biográfica/trajetória profissional: Martin Lawn é professor em Brighton Faculdade de Educação. Tornou-se pesquisador no Instituto de Estudos Avançados em Humanidades, pesquisador no centro de Sociologia Educacional, ambas na universidade de Edimburgo. Foi Secretário Acadêmico do BERA e Secretário-Geral, Associação Educacional Europeu de investigação. Foi professor visitante na Faculdade de Formação de Professores, e anterior da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Umea, na Suécia, e da Universidade de Edinburgh e, atualmente, na Universidade de Turku, na Finlândia. Ele é um especialista associado, Instituto Europeu de Educação e Política Social, Paris e foi Professor Visitante na Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales (FLACSO), em Buenos Aires. É o editor do 'European Educational

e social. No caso específico dos professores em que o trabalho docente é socialmente construído e que a identidade é um aspecto importante para a tecnologia do trabalho, esta é ajustada ao projeto educativo do Estado, traduzindo-se em um método sofisticado de controle e em uma forma eficaz de gerir mudanças. Para o autor,

a identidade é produzida através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A Identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a comunidade imaginada da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado. (LAWN, 2001, p.118).

Acrescento a Lawn (2001) que a identidade é ajustada também pelo projeto educativo institucional. As escolas confessionais ocupavam em meados dos anos de 1970, no Piauí, um status social arrojado que tinha um lugar reconhecido no projeto de sociedade. As professoras, em sua maioria, queriam traçar carreira nos seus interiores por reconhecer a importância social destes espaços e também pelo fato de que, para a maioria das professoras, estas escolas eram também o lugar por excelência da experiência escolar e da formação moral/religiosa de seus filhos.

‘A gestão da identidade dos professores é um ponto crucial para a compreensão dos sistemas educativos’ (LAWN, 2001, p. 118). Identificar os sentidos atribuídos à docência ao longo do tempo nos permite entender um projeto de nação, de civilidade e de expectativas em relação aos desejos enfatizados pelo inacabado projeto de modernidade.

Corroborando com Lawn (2001), destacamos trechos de falas das professoras pra legitimar a ideia de que a identidade reflete o sistema e a nação que o criou, são eles:

Nós professores temos uma missão que é transformar as pessoas, formar cidadãos. Nossa remuneração não é muita, mas é suficiente para viver com dignidade, professor não é profissão que se escolhe pensando em ficar rico, em ganhar dinheiro, se escolhe ser professor primeiramente por missão (Trecho *Magister B*).

Nós professores, com o passar do tempo, não temos tempo mais para nada, por isso que achamos envolvimento sindical ação de quem não tem o que fazer, embora saiba de sua importância. Estamos sempre tão ocupados, não temos tempo para cuidar de nossos estudos para além da escola ou mesmo de nossas atividades culturais. Nem lembro a última vez que fiquei sem fazer absolutamente nada um dia inteiro, é prova, é planejamento, é aula, é pós-graduação, é formação continuada, enfim, extremamente sobrecarregadas (Trecho *Magister E*).

Nós professores somos cobrados em tudo, por tudo e por todos. Certo dia eu estava pensando se nossa profissão é tão importante para a transformação do país porque a greve dos motoristas de ônibus tem mais impacto do que a greve dos professores. É lamentável ver o que as autoridades públicas do nosso país fazem com a categoria dos professores. Aqui em Teresina, a polícia recebe ordem é para bater nos professores. Na câmara dos vereadores, professores são desrespeitados toda vez. Fico pensando que no discurso é uma coisa e na realidade é outra, também sei que é estratégico a falta de respeito com a categoria, o objetivo é enfraquecer o grupo de professores. E o pior é que o Estado consegue (Trecho *Magister D*).

Nossa categoria é desunida mesmo, ninguém entra em consenso, uns grevam, outros não, uns estão satisfeitos com o salário e outros não, uns denunciam as condições precárias de trabalho, outros não. A prefeitura municipal de Teresina, nos últimos anos, tem feito atrocidades como padronizar os planos de aulas dos professores, a mesma sequência didática para todo mundo, eu já ouvi professores dizendo que isso é certo demais, outros se recusando a tal exigência. Fico imaginando que, para os sistemas de ensino, professor bom é aquele que não discute e que concorda com tudo que vem de cima para baixo (Trecho *Magister A*).

Em escola privada você dança conforme a música, não dá pra ser do contra sempre, é lógico que temos direito a ter nossas opiniões, mas trabalhar na iniciativa privada significa calar mais que falar, eu aprendi isso com o tempo (Trecho *Magister C*).

Identificamos nos trechos das falas das cinco professoras que o discurso produzido coincide com os dilemas da profissão traçados por Lawn no tocante à fabricação da identidade docente. A identidade dos professores tem traços marcantes de manobras do Estado percebido pelos seus métodos sofisticados de controle como, por exemplo, o fato dos professores não fazerem parte da agenda de prioridade das políticas de Estado e de governo, bem como de pautas específicas de melhoramento da educação, entretanto, nos discursos políticos aferidos, acredita-se que compete a esta categoria as mudanças mais significativas da sociedade.

Questões assinaladas nas falas das professoras acima como: precárias condições de trabalho, imposições institucionais da rede privada de ensino, desvalorização do status, defasagem salarial, imposições de ações pedagógicas autoritárias, sinalizam entre tantas outras a percepção de projeto educativo que baliza determinadas políticas de controle educacional.

No modelo de análise da profissão docente esboçada por Nóvoa (1999), o processo histórico de profissionalização do professorado circula entorno de quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante que podem ser tanto estudados na perspectiva diacrônica, quanto sincrônica. As quatro etapas são: ocupação principal, licença do Estado, formação e associativismo seguida de duas dimensões (conhecimento/técnica e normas/valores) e um eixo central denominado de estatuto social e econômico. Este esboço tem uma dimensão histórica que o circunscreve no tempo e possibilita perceber mudanças e permanências ao longo dos tempos.

Os elementos do modelo analítico citado são identificáveis socialmente porque o trabalho profissional do professor se democratizou de tal forma que os agentes que estão imersos neste processo o identificam de forma nítida. A identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e

mais ou menos legítimas em níveis diferentes designações oficiais de Estado, denominações éticas, regionais, profissionais, até mesmo idiossincrasias diversas (DUBAR, 2005).

Cabe ressaltar que estudos de muitas naturezas sobre a constituição professoral foram, desde o século XVIII, evidenciados em notas de jornais, panfletos de circulação, registros pessoais de intelectuais e de pessoas comuns que viveram os feitos professorais ou que redigiram suas impressões sobre estes em memoriais, crônicas ou diários pessoais, porém estes evidenciavam a existência de um ofício. É no limiar do século XX que identificaremos iniciativas de estudos sobre a profissão docente amparados em análises sobre o percurso/itinerário e dilemas da profissão.

O processo histórico da profissionalização, por estar atrelado à formação dos Estados modernos e de seus sistemas de escolares, se aproxima de experiências empreendidas em outros países conferindo a esta ideia um caráter transnacional. Isso justifica uma aproximação analítica de nossas realidades com a de outros países a citar o exemplo de Portugal.

Os anos da década de 1980 foram marcados pelas constantes iniciativas de pesquisa em torno da formação de professores o que nos permitiu identificar nos estudos das identidades, especialmente no campo educacional, uma discussão sobre a preparação dos professores para o ensino, as formas de seleção para o ofício, as condições de trabalho, as questões salariais, a carreira docente, os movimentos de profissionalização a citar Catani (1998), Bittar (2006) e Xavier (2003).

O entendimento do termo profissionalização como o processo de formação do sujeito em uma profissão foi tomado como elemento de problematização durante a análise das trajetórias de professores, uma vez que compreendemos que

ao escolher ou entrar numa profissão uma pessoa define um modo de vida. Começa a pertencer a um grupo que, conforme o seu grau de identificação, lhe traz benefícios ao atender a uma das necessidades humanas básicas, a de pertencimento. A vivência cotidiana numa profissão e instituição geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu”. Nesse sentido, é possível entender a palavra profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade. O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada (PENIN, 2009, p.3).

Assim, adentramos as reminiscências das professoras sobre seus processos formativos, entendendo que a profissão desenha um modo de vida e que o modo de vida desenha a profissão. Desse modo, entendemos que o Estado ao funcionarizar os professores, lançou um projeto arrojado de homogeneização, mas os feitos que singularizam cada professor provoca um novo arranjo. Temos, assim, professores construindo a docência entre estratégias e táticas.



**3.1 Cada personagem singular é um indivíduo multiplicado:** os perfis das professoras e as histórias contadas de si.

*Quantos somos não sei... Somos um, talvez dois, três,  
talvez, quatro; cinco talvez nada  
Talvez a multiplicação de cinco em cinco mil e cujos  
restos encheriam doze terras  
Quantos, não sei... Só sei que somos muitos – o desespero  
da dízima infinita  
E que somos belos deuses, mas somos trágicos*

Vinicius de Moraes.

Tal como sugere Nóvoa (1987), o entendimento da profissão perpassa pontualmente por questões relativas à historicidade presente na configuração do estatuto social e econômico dos professores, no qual as histórias de vida podem representar uma chave importante para a compreensão da profissão docente em sua historicidade.

Quem são os professores? O que os professores pensam que são? Estas indagações parecem ter respostas simplórias, contudo, sua complexidade repousa em um amplo e denso debate sobre a identidade. Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar esta identificação e se definir de outra forma. Existe uma dualidade no social que implica que uma identidade nunca é acabada, nunca é instalada visto que os sentimentos subjetivos são móveis e os indivíduos passam por crises (DUBAR, 2005).

Ao pensar a categoria sociológica da identidade, os estudos atentados por Claude Dubar<sup>104</sup> (2005) assinalam para o conceito de identidade como forma identitária, associando às formas identitárias profissionais e às trajetórias vividas pelos agentes configuradas nas relações sociais e de trabalho. A identidade é concebida como o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. O processo de identificação que um indivíduo constrói é fruto de uma combinação tensa entre os atos de atribuição e os atos de pertencimento. Este ainda assinala que

encontramo-nos aqui perante dois processos heterogêneos que algumas teorias sociológicas têm tendência, sem demonstração, a reduzir a um mecanismo único. O primeiro diz respeito à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes diretamente em interação com o indivíduo. Não pode analisar-se fora dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado e resulta de relações de força entre todos os atores implicados e da legitimidade-sempre contingente- das categorias utilizadas. [...] O segundo processo diz respeito à interiorização activa, à incorporação da

<sup>104</sup> Nota biográfica/ trajeto profissional: Claude Dubar é professor de sociologia na Universidade de Versailles Saint Quentin e diretor do laboratório Printemps (profissões/ instituições/ temporalidades), associado do Centro Nacional de Pesquisa Científica. Publicou *Analyser lês entretiens biographiques, Sociologie des professions e La Crise des identités*.

identidade pelos próprios indivíduos. Não pode analisar-se fora das trajetórias sociais pelas quais e nas quais os indivíduos constroem identidade para si que não são mais que “a história que contam a si daquilo que são” e que Goffman chama de identidades sociais reais. Estas utilizam também categorias que devem, antes de mais, ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a partir do qual define a sua identidade para si (DUBAR, 1997, p.107).

Nas trajetórias de professores à ‘atribuição da identidade pelas instituições’ faz parte da transação externa que consiste na articulação entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage. Os professores vivenciam a realização do seu trabalho em espaços institucionais. No interior dos sistemas de ação, estes são submetidos a imposições individuais e coletivas advindas deste espaço que, por sua forma variável, tanto pode conformar um corpo de trabalhadores, como podem ter seus sistemas de ação modificados pelos sujeitos que nele interagem.

Os professores do Catarina não podiam ser quaisquer professores. Tínhamos qualidades profissionais, mas acima de tudo nossas qualidades humanas era o diferencial. Nosso público eram crianças pobres maltratadas pela vida. As irmãs diziam: nossas professoras amam os pobres uma vez que o pobre é o sacramento de Cristo. Eram muitas exigências no campo profissional (postura ética, compromisso com a aprendizagem de todos sem distinção, zelo pela qualidade das atividades, cuidados com as metodologias de ensino, apreço pelas crianças e pelos colegas professores, caderno de planejamento em ordem) e no campo pessoal (gentileza, tolerância, mansidão e respeito para com o outro). (Trecho *Magister B*).

‘Os professores, não podiam ser quaisquer professores’, tal prerrogativa nos leva a pensar na identidade dos professores atribuída pelas instituições. O que faz de um professor diferente do outro? As instituições? Estas reflexões estão assentadas no campo das matrizes identitárias. Existe uma interação entre os agentes e as instituições. As instituições agem na conformação consentida dos seus projetos, fazendo usos de estratégias sofisticadas como o sentimento de pertença, relação familiar, clima afetivo de trabalho e estratégias de qualificação profissional direcionada ao seu projeto, por sua vez e os professores interagem a partir de táticas de permanência aceita e combinada de participação na medida em que corrobora com as estratégias institucionais. Uma das estratégias eficazes das instituições de ensino é o reconhecimento das qualidades valorativas pessoais de seus professores seguido do trabalho de construção dessas qualidades.

Nossa formação no Catarina não era só pedagógica, tinha a nossa formação enquanto cristãs. Nós professoras participávamos dos momentos de oração e evangelização. As irmãs faziam um trabalho específico por acreditar que uma mulher sábia edifica seu lar e seu trabalho. Nossos momentos de formação aconteciam no último sábado de cada mês. As próprias irmãs faziam esse encontro. Aprendíamos muito. Valores para toda vida! (Trecho *Magister A*)

As identidades sociais como processos ao mesmo tempo biográficos e institucionais (sincrônicos e diacrônicos) se constituem nas relações sociais de trabalho

essas auto definições de atores, em um contexto dado, não são estritamente determinadas pelo próprio contexto. Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um campo determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória tanto pessoal como social. (DUBAR, 2005, p.19).

As identidades podem assumir formas e contextos diversos: professores como missionários, professores como intelectuais, professores como funcionários públicos, professores sindicalizados, professores amadores, professores adoecidos, professores como agentes do conhecimento, professores precarizados, entre tantos enunciados contextuais, identifico a produção de discursos sobre a profissão tanto no que diz respeito ao reconhecimento de si quanto ao reconhecimento pelo outro.

O conceito de formas identitárias estabelece que em uma trajetória é possível combinar aspectos oficiais (atribuídos por outros) e subjetivos (reivindicados por si). Nesta abordagem sociológica das identidades, as formas de identificação são relacionais e biográficas<sup>105</sup>. Estes dois aspectos relacionados resultam de uma concepção de ator que se define a um só tempo pela estrutura da ação e pela história de sua formação. Todas as identidades são assim denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social, sendo, portanto construções sociais e de linguagem (DUBAR, 2005).

Eu me vejo como uma profissional que tem uma função/missão, ainda não consigo pensar o professor como um profissional que exerce uma função exclusivamente. Aquilo que nos marca diariamente tem haver com afetos, com história de alunos. Um dia diferente do outro. Nada escapa do inusitado, do diferente. Uma aula nunca é só uma aula. Tem coisas que vou aprendendo a fazer intuitivamente como defender um aluno de um bandido armado de faca, isto os cursos não deram conta de preparar! (Trecho *Magister D*).

A escolha da profissão professor na minha época, nos anos de 1970, era muito bem aceita, especialmente no interior em que eu morava. Sair da zona rural para ganhar a vida na capital, estudando, era uma ação ousada. Quando eu voltava nas férias para o interior, ao passar nas ruas, as pessoas me chamavam de professorinha. Eu nem trabalhava ainda, só estudava, mas já carregava o ofício comigo (Trecho *Magister A*).

Eu não queria ser professora, mas meus pais eram produtores rurais analfabetos, daqueles que viam nos professores a salvação de novas gerações, eles nunca quiseram para os filhos a condição de trabalhadores rurais que eles tiveram. Meu pai dizia: já disse pra você que serás professora! Não tive alternativas para aquele momento e depois que me tornei professora não quis largar a carreira. Agora era bonito de ver a alegria dos meus pais anunciarem que eu era professora para os parentes e amigos do interior em que eles moravam. (Trecho *Magister B*)

---

<sup>105</sup> Ver quadros 08 e 09. Ver anexos.

Como os discursos produzidos sobre a docência interfere sobre a ação pedagógica e sobre o *ethos* do magistério da educação básica no Brasil? Ouvir os professores e entender a partir deles o movimento de construção identitária significa ampliar a visão sobre causas várias que alicerceiam a discussão da formação de professores ao longo do tempo.

Parece ingenuidade ou romantismo, mas a escolha da profissão por minha parte veio meio atropelada. Eu queria trabalhar, precisava ganhar dinheiro, não tinha emprego, mudei de cidade, queria ser contadora, mas não consegui pagar um curso técnico de contabilidade, minha chance de encontrar um caminho que não fosse voltar para o interior foi pedir ajuda a políticos conhecidos e deu certo. Com uma cartinha de indicação, me dirigi ao secretário de educação que me arrumou uma vaga de auxiliar de secretaria em uma escola. Percebi que podia ser professora. Com o dinheiro, paguei um curso pedagógico. Na ocasião, já tinha feito amigos na escola e lá estava precisando de professores contratados. Fiquei por quase 8 anos. Minha chegada na profissão deu-se por oferta de trabalho imediata. (Trecho *Magister C*).

Nos quatro trechos de falas, percebemos que a identidade é uma construção social e de linguagem forjada em um tempo histórico à medida que se combinam aspectos oficiais (atribuídos por outros) e subjetivos (reivindicados por si). As narrativas sobre a chegada à profissão deixa clara a combinação tanto dos aspectos de ordem objetiva, quanto aos de ordem subjetivas no tocante às tomadas de decisão do ingressar na profissão.

A noção de configurações identitárias (DUBAR, 2005) foi importante para compreender os perfis profissionais de professores da educação básica de escolas confessionais católicas. O uso empírico da noção de identidade e de formas identitárias que entende que “a identidade profissional é uma identidade social particular ligada ao lugar da(s) profissão (ões) e do trabalho no conjunto social” possibilitou aguçar os questionamentos sobre questões em voga como, a desqualificação docente. A sua construção corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz, o que resulta em uma articulação interna ao indivíduo e outra externa entre o indivíduo e as instituições. Por articulação interna, entendem-se os aspectos subjetivos e biográficos e por articulação externa os objetivos ou relacionais.

A professora que sou são tantas, mudei tanto ao longo de 31 anos de docência. Fui aos poucos construindo minhas crenças e mudando muitas delas pelas experiências. Trabalhar uma vida inteira ao lado de religiosas ou te faz crédula ou incrédula. Eu me envolvi tanto com tudo e com todos que muitas coisas foram construídas sobre valores, visão de mundo, visão de educação, trabalho social, caridade e profissionalismo que vejo que minha lógica de pensar a profissão passa pelos ensinamentos religiosos aprendidos nesta experiência. (Trecho *Magister A*)

Esta discussão alicerçada nos estudos de Dubar (1991) vai além da identidade no trabalho é, “sobretudo, formas de identidades profissionais no seio das quais a formação é tão importante como o trabalho, os saberes incorporados tão estruturantes como as posições de actor”. À guisa de uma analogia, estão os repertórios culturais que são exigidos dos professores, desconsiderando que suas trajetórias são desiguais dado hoje a “um movimento ascendente na trajetória social e instrucional, se considerarmos as famílias de origem” (Lelis, 2001, p.42) de uma parte significativa do professorado.

Vim de condições de extrema pobreza, daquelas de só não passar fome porque nos interiores as famílias ajudam umas às outras. Quando passei no seletivo da Escola Normal Antonino Freire, começaram os desafios. A linguagem, os materiais, os recursos exigidos para as aulas, o fardamento, entre tantas outras coisas. Os professores diziam que professor que se preza não assassina a língua portuguesa. Foram dias difíceis. Todo dia eu dizia para mim mesma: eu vou superar, eu vou aprender, eu vou dar a volta por cima! (Trecho *Magister B*).

Acredito então que as formas identitárias possibilitam perceber uma criteriosa atribuição de sentidos ao trabalho que contribuem para uma análise de particularidades quanto à história da profissão docente em suas múltiplas manifestações. Ou a lembrar que os estudos dos imperativos em relação à docência podem ser construídos, desconstruídos ou analisados sob a lógica de sua produção.

A instituição de uma identidade, que tanto pode ser um título de nobreza ou um estigma (“você não passa de um...”), é a imposição de um nome, isto é, de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade. Neste caso, o indicativo é um imperativo (BOURDIEU, 1998a, p. 100).

Fazer ver quem você é ou mesmo lhe fazer ver que tem que se comportar em função de tal identidade é um movimento complexo e bastante dinâmico na instituição de uma identidade. Ao conversar com as professoras, perguntava ao final o que elas estavam achando daquele momento, afinal, um dos critérios de escolha dos sujeitos era querer participar, o que elas teriam a me dizer. Quase que de forma unânime elas frisaram ser um momento de parada para pensar nas professoras que elas são. Nosso cuidado deu-se para que o indicativo não se tornasse um imperativo. A pretensão não era que elas dissessem quem elas eram, mas recordar um percurso histórico que foi fator decisivo para elas estarem onde estão.

O diálogo entre trechos das narrativas das professoras e o embasamento teórico situaram a apresentação dos perfis profissionais das cinco professoras depoentes desta pesquisa. Na entrevista, perguntei sobre como elas gostariam que fosse descrito seu perfil profissional. Na ocasião, obtive como resposta: Um pouco da minha história como professora (*Magister A*); Que falasse um pouco da

minha luta e dos desafios da docência (*Magister B*); Que enfatizasse que ser professor é uma profissão importante e nobre (*Magister C*); Que falassem um pouco da minha vida enquanto professora (*Magister D*); e Que descrevesse a professora que fui e quão importante é ser professor na sociedade de hoje (*Magister E*). Ao ouvi-las, pedi uma ajuda para a construção dos seus perfis, solicitei que elas me ajudassem a construir numa espécie de exercício entre lembrar e deixar registrado o que gostariam que não fosse esquecido e que pensassem em uma frase síntese de apresentação dos perfis.

Apresentação dos perfis:

#### **Perfil: Magister A: Sou professora!**

Professora primária diplomada pela Escola Normal Antonino Freire. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Funcionária pública do Governo do Estado do Piauí. Atuou na docência no ensino fundamental e na gestão escolar da rede pública e privada de ensino de Teresina. Fez cursos periódicos de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí nas áreas de Educação infantil, metodologia de ensino, alfabetização, recreação, língua portuguesa. Exerceu a docência durante 30 anos; hoje se encontra aposentada das atividades relativas à docência.

#### **Perfil: Magister B: Docência: escolha de uma vida inteira!**

Professora primária, diplomada pela Escola Normal Antonino Freire. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí através do Período especial (uma parceria entre a Universidade Estadual do Piauí e o Governo do Estado do Piauí para a formação inicial do quadro permanente de funcionários). Atuou nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo polivalente, e atuou nas séries finais do ensino fundamental como professora de História. É funcionária pública do Estado do Piauí. Fez cursos de formação continuada por conta própria e participou de cursos ofertados pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí. Participou de formações e aperfeiçoamentos realizados em serviço nas escolas de iniciativa privada em que trabalhou. Possui experiência de 32 anos no magistério da educação básica. Está aposentada.

#### **Perfil: Magister C: Professora com muito amor!**

Cursou o Pedagógico na escola Meta de Ensino. Cursou Licenciatura Plena em Filosofia pela Faculdade Religare. Realizou cursos de aperfeiçoamento oferecido pelos momentos pedagógicos da Escola Irmã Maria Catarina Levrini e pelo Colégio Sagrado Coração de Jesus-CSCJ. Foi auxiliar de secretaria na rede estadual de ensino em período temporário. Atuou como professora de ensino religioso nas séries iniciais do ensino fundamental. Atuou com professora de filosofia nas séries

finalis do ensino fundamental. Aposentou-se das atividades da docência e retornou as atividades escolares na área de gestão como secretária escolar. Possui 28 anos de experiência.

**Perfil: Magister D: Por mais valorização da profissão!**

Professora primária diplomada pela Escola Normal Antonino Freire. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí através do Período especial (uma parceria entre a Universidade Estadual do Piauí e o Governo do Estado do Piauí para a formação inicial do quadro permanente de funcionários). É funcionária pública do Estado do Piauí. Coursou Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia à distância pela Faculdade Cândido Mendes do Rio de Janeiro. Realizou cursos de formação continuada na área de alfabetização e leitura. Atuou na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental na área de alfabetização. Possui 30 anos de experiência.

**Perfil: Magister E: Professores e a valorização da profissão**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. cursando especialização em Psicopedagogia clínica e institucional com habilitação para docência do ensino superior pela Universidade Vale do Acaraú-UVA. Atua nas séries iniciais do ensino fundamental. Participa de cursos, oficinas, palestras e eventos na área de educação por iniciativa própria. Participa dos eventos proporcionados pela escola. Participa de eventos de extensão ligados à Universidade Federal do Piauí e à Universidade Estadual do Piauí. Possui 18 anos de experiência.

Nossas professoras são cinco mulheres entre 38 e 63 anos de idade, com histórias formativas diferentes, porém algo em comum: uma experiência profissional! Elas se encontraram nesta experiência. A escola Irmã Maria Catarina Levrini tem quase sessenta anos de história. Neste interstício, muitas histórias profissionais se cruzaram; é o caso destas professoras em algum momento de suas histórias. Como professoras, elas estavam juntas, trabalhando no mesmo espaço institucional.

Os perfis acima são constructos de uma experiência formativa histórica e temporal. As professoras *Magister A* e *B* se aproximam temporalmente das exigências formativas iniciais, correspondente à Lei nº 4024/61, em que a exigência formativa era ser normalista. Professoras primárias diplomadas pela Escola Normal, em suas falas, narram sobre o desejo e as dificuldades de ingresso na Escola Normal, tendo claramente a convicção de que mesmo ainda havendo professores leigos, o ingresso tornara-se seletivo no mercado profissional a partir dos anos de 1960, no Brasil.

No perfil das professoras *Magister C* e *D*, estas se aproximam das exigências formativas da Lei nº 5692/71, em que a formação de professores para o ensino de 1ª a 4ª séries exigia a habilitação de segundo grau e, para o ensino do segundo grau, a habilitação em grau superior. A professora

*Magister C* narra que sua primeira tentativa formativa foi o seletivo da Escola Normal. Não conseguindo ingresso, concluiu o segundo grau, que fez em curso pedagógico, estando assim qualificada para o exercício da docência. Já a professora *Magister D* enveredou pelo ingresso no Instituto de Educação e, assim, tornara-se apta ao exercício da profissão.

A professora *Magister E* já se encontrava no contexto da Lei nº 9394/96, em que a formação do professor para o exercício nas etapas da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental far-se-á em curso de licenciatura de graduação, o que atende pela denominação de formação inicial. São as exigências deste último dispositivo normativo que levou à preparação formativa de todas as cinco professoras, uma vez que existem as diferenças entre ingressar na carreira docente e permanecer.

Este período de transição normativa legal coincide com o tempo de experiência das professoras na Escola Irmã Catarina Levrini. A instituição prezava pela formação de professores em consonância com as exigências legais, assim, as Irmãs sempre fizeram cobranças no tocante a este ajuste normativo, o que é possível identificar no perfil das professoras.

Em todos os perfis, é possível identificar a existência de cursos complementares de formação. Ao longo de aproximadamente seis décadas (1957-2016), é possível detectar que o mercado das formações continuadas sempre estiveram em voga. Com nomenclaturas variadas do tipo: aperfeiçoamento, treinamento, reciclagem, atualização em serviço, capacitação e formação continuada, estas empreitadas sinalizam para um campo de conhecimento científico em crescimento. Estas formações tinham naturezas variadas e aéreas distintas como Leitura, alfabetização, avaliação, planejamento, aprendizagem, datilografia, recreação e jogos, leitura dinâmica, psicologia da aprendizagem, currículo e estratégias de ensino. Esta formação continuada reforça a complexidade da ciência pedagógica e também retrata a expansão dos conhecimentos sobre os saberes escolares.<sup>106</sup>

A formação e os perfis profissionais necessitam ser analisados circunscritos temporalmente, uma vez que são as exigências das dinâmicas do setor educacional quem acionará um corpo de saberes legítimos baseado em uma qualificação escolar sofisticada e em consonância com os desafios da expansão da rede escolar para um determinado momento histórico.

Fundamentada nas discussões propostas por Thelmo Caria, entende-se esta dimensão profissional como:

Profissões cujo trabalho e emprego têm um estatuto e prestígio social elevados, baseado na posse de um título e de uma qualificação escolar de nível superior que permite o uso e aplicação de conhecimento abstrato e científico em ações que são tidos como da competência exclusiva de profissionais e não de amadores (CARIA, 1999, p.126).

---

<sup>106</sup> Ver anexo.



Quais são os sentidos atribuídos ao trabalho do professor por parte dos próprios professores, da sociedade e do Estado? A partir de uma investigação etnográfica, Caria (2008) propõe uma análise social das profissões para compreender o uso profissional do conhecimento. Sua problemática teórica está alicerçada em três fenômenos: Papel institucional/posição social; Identidade e Atividade sócio-cognitiva em contexto de trabalho. De acordo com a tradição anglo-saxônica para se constituir uma profissão, esta deve ter um passado histórico, se constituir como uma profissão liberal e possuir formação em área científica universitária a ser realizada exclusivamente por especialista e não por amadores. Caria, fazendo uso do conceito anglo-saxônico de profissão, propõe uma análise da cultura profissional do professor.

Utilizando-se das contribuições de Pierre Bourdieu, Telmo Caria (2008) enfatiza que qualquer profissão tem uma localização objetiva de classe face à estrutura de capitais que possui em diversos campos sociais, assim os professores em sua profissionalização são pensados pelas condições sociais e culturais externas. Também em consonância Lawn (2000, p. 69) afirma que,

os professores podem aparecer invisíveis em descrições dos sistemas educativos, ou surgirem apenas como “elementos neutros”, uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço. Esta descrição de senso comum dos professores pode tornar-se mais acadêmica, especialmente quando se exprime noutros fenômenos educativos, como a avaliação, aprendizagem, conhecimentos específicos da disciplina, etc. Frequentemente, os professores agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos. Aparecem em destaque quando existe, de alguma forma, um pânico moral acerca da sociedade e das suas crianças; nesses momentos, os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados. É então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização, sempre.

Esta identidade oportunamente revisitada apontada por Lawn dinamizou os efervescentes debates sobre as identidades de professores. Nos anos a partir de 1990, os debates sobre os professores destacaram-se pelos movimentos regulatórios da profissão. Novos marcos identitários foram forjados pelas reformas liberais que colocaram o professor no foco das exigências e pressões sociais e o levaram a repensar o ofício e a apropriação do trabalho da considerada “mais pobre das profissões liberais”- a profissão professor (BITTAR, 2006).

Na intenção de analisar as trajetórias de professores e as relações que estes estabelecem com os tempos e os espaços é que entendemos as relações de interação entre o cenário político e o social permeado de tensões. A partir das contribuições da micro-história, potencializamos uma outra escala de observação uma vez que as especificidades de um espaço escolar confessional católico nos instigam a pensar as peculiares relações que são cotidianamente construídas.

Do projeto civilizador da Igreja católica de conformar suas tradições pela oferta da educação institucionalizada aos espaços geográficos, entendidos como lugares de vulnerabilidade pelas condições de pobreza ao Estado, reforçando de forma amistosa a permanência da igreja no projeto de escolarização do estado do Piauí, um emaranhado de relações foi e ainda são construídas.

### 3.2 As histórias que contam a si daquilo que são: os trajetos profissionais e a fabricação dos memoriais

*“A gestação da memória é histórica e, portanto, reveladora das circunstâncias que a engendram, circunstâncias que em conjunturas específicas procuram solapá-la no seu caráter de instrumento de intervenção, de formação de consciência e mentalidade”. Clarice Nunes*

A opção pela confecção dos memoriais deu-se pelo movimento reflexivo que o mesmo traz em seu bojo. Parar para pensar em nós mesmos é um exercício crítico-reflexivo que estimula o pensamento autônomo e a capacidade criativa de olhar para o passado. Temos em mãos fragmentos de histórias de vida que vão para além de traçar um percurso profissional das professoras, estes reverberam afetos, sentimentos, frustrações e anseios de uma vida dedicada à educação. As trajetórias narradas em memorial constitui-se um instrumento analítico capaz de mapear e dar forma à singularidade de experiências concretas.

Seguem os memoriais seguidos das impressões que estes acionaram em mim enquanto pesquisadora. Minha intenção é usar a empiria em diálogo com a teoria para pensar a trajetória profissional docente, entretanto, deixei-me tocar sensivelmente por aquilo que de maneira singular produziu/produz a vida do professor.

#### Memorial Magister A

Minha mãe era professora rural; eu cresci acompanhando a realização do seu trabalho. Eu sempre dizia que ia ser professora. Não foi fácil investir na carreira de professor, foi difícil. Sou filha de pais pobres, onde morava só tinha o ensino primário em condições bastante elementares, hoje ensino fundamental I. Com muita insistência, consegui me deslocar para Teresina para cursar o ginásio, hoje ensino fundamental II. Fui para a casa de parentes, vida sofrida, mas era aluna aplicada! Cursei o ginásio e o pedagógico na Escola Normal Antonino Freire fiz o curso de formação de professores primários e conclui no ano de 1972. Formei-me, então, professora com muita alegria, para mim e para meus pais. Conciliei tudo isso trabalhando no comércio. Ficava atenta às oportunidades de emprego. Quando soube que ia haver um treinamento para o ensino supletivo, fiz e fui aprovada. Comecei dando aula no supletivo, logo após surgiu concurso do estado; fiz e fui aprovada. Foi então que fui convidada, em 1982, a trabalhar na Escola Irmã Maria Catarina Levrini. Trabalhei durante 31 anos no Catarina. Durante minha vida profissional fiz cursos de reciclagem, treinamento,

capitação para melhorar sempre meu desempenho profissional, eu gostava de andar atualizada. Eu trabalhava os três turnos, até que casei e resolvi morar perto da Escola Irmã Maria Catarina Levrini, quando fui trabalhar lá, na ocasião, já tinha ingressado no curso pedagogia. Fiz pedagogia na Universidade Federal do Piauí, me formei em 1984. Trabalhei no Catarina até me aposentar, depois, fiz o concurso para prefeitura de Teresina e fiquei lá até me aposentar novamente e foi assim minha vida de professora, até hoje não me arrependo; seria novamente.

Ao narrar um pouco de nossas histórias, estamos a construir uma versão sobre nós mesmos, eis o que sinto sempre que leio trechos memorialísticos. O que habita em mim após pensar sobre uma professora e um pouco de sua trajetória profissional? Algumas questões serão descritas sobre forma de impressões.

Uma mãe professora na década de 1960 em contexto de escolas rurais no sertão do Piauí, condições de pobreza, processos migratórios do campo para a cidade; investimento e dedicação aos estudos, estudar e trabalhar concomitantemente, passar no seletivo da escola normal, ser reconhecida pelos parentes e comunidade em que se vive, lutar por oportunidades de emprego, ser recrutada por uma escola reconhecida, dar continuidade aos estudos e ser resiliente! Estas são as questões acionadas pela narrativa memorialística da professora Magister A.

As experiências singulares experimentadas pelas professoras de escolas rurais são dignas de reconhecimento, talvez tenha surgido daí o desejo de herdar a profissão da mãe. As primeiras profissões que reconhecemos socialmente são despertadas em nós, não por uma situação de *status quo*, mas de um reconhecimento laboral afetivo. O ofício desempenhado por uma professora rural no chão do sertão é antes de tudo um compromisso social. Quando a professora enfatiza “Eu cresci acompanhando a realização do seu trabalho” já assinala um ponto importante em relação à forma que incorporamos a profissão professor, opta-se pela docência também pelo reconhecimento social da profissão por parte dos envolvidos diretamente com a realização do trabalho: os beneficiários diretos - alunos.

Outro ponto diz respeito às camadas populares optarem pela docência e provocar uma mobilidade ascendente (Bittar, 2006). A docência, outrora profissão elitizada, passa a ser almejada pelas classes mais populares, estas necessitam fazer todo um investimento diferenciado como driblar as condições de pobreza.

Pelo relato memorialístico, observamos as especificidades dos trajetos que caracterizam de forma local a almejada carreira profissional do magistério, assim listamos como impressões: herança cultural, ascendência social pela carreira, os investimentos na profissão, reconhecimentos social e dos pares, melhoramento científico/pedagógico, recrutamento pelo estado, deslocamentos territoriais,

formação inicial e continuada, condições de trabalho e sentimento de pertença à profissão. Estas impressões estão circunscritas em um complexo debate em torno do terreno educacional.

### **Memorial: *Magister B***

Quando terminei o ensino fundamental na cidade de Beneditinos eu queria fazer o científico, mas meu pai não deixou, ele falou que era pra eu ser professora mesmo e me matriculou para fazer o teste seletivo no Instituto de Educação, então comecei a estudar. Eu era muito tímida, durante uma microaula eu quase desmaiei. Com a continuação do estágio, comecei a gostar de trabalhar com crianças e logo passei no concurso para trabalhar no estado com o ensino fundamental menor. Eu trabalhei durante 16 anos com crianças de 5 anos de idade, era apaixonada, ainda hoje sou apaixonada por crianças; não existe coisa mais gratificante na vida de uma professora educadora receber uma criança que ainda não esteve em contato com a leitura e depois de alguns dias aprende a ler e a escrever. Depois de alguns anos fui trabalhar com o ensino fundamental maior e gostei também, mas se eu fosse voltar para a sala de aula eu voltaria com minhas crianças.

Para Pollack (1992), a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade de coerência de uma pessoa ou de um grupo em reconstrução de si. Ao falar de si, uma rede de informações são acionadas sobre os outros. Ao pensar sobre a profissão a partir de histórias individuais, invoca-se interpretações coletivas que nos remete à identidade como um fenômeno que se produz em referência a si e aos outros. Assim me volto ao memorial da *Magister B* para entender histórias de professoras em sua pluralidade.

O que sinto? Nossas escolhas também são acionadas por uma rede de socialização, um pai pode exercer em um dado momento uma autoridade por nós propiciada e de tal feito nos marcar por toda uma vida. Quando essa escolha é profissional, corremos o risco de nos frustrarmos ou nos adaptarmos, não foi bem o que aconteceu com a professora que logo se encontrou na profissão, mesmo tendo de superar desafios subjetivos como a timidez.

A família representa uma referência importante na escolha profissional e pode ser responsável simbolicamente por nosso destino escolar. Se tornar professor é essa possibilidade de encontros e desencontros ao longo do exercício docente. Em sua selecionada lembrança, a professora optou por narrar que chegou à profissão impulsionada por uma decisão autoritária, entretanto, permaneceu por uma escolha afetiva.

As impressões acionadas por esse trajeto dizem das marcas do ingresso e da permanência, os caminhos que percorremos para nos tornar professores são distintos do ponto de vista pessoal e de elos do ponto de vista profissional.

### **Memorial: *Magister C***

Quando decidi ser professora, eu morava em Várzea Grande do Piauí, um município pequeno e sem muitas oportunidades de trabalho. Terminei o ensino fundamental, antigo ginásio lá, não havia perspectivas de trabalho, então meus pais pobres resolveram que eu e dois irmãos iríamos para Teresina para continuar os estudos e também em busca de uma melhor qualidade de vida. Ao chegar, pensei em fazer o ensino médio (2º grau), mas não deu certo porque eu precisava trabalhar, pois não tinha dinheiro para sobreviver. Daí veio a ideia de ser professora e fazer o pedagógico. Na década de 1980, uma das alternativas mais eficazes para a pobreza que necessitava de trabalho era o investimento nos cursos pedagógicos. Fiz o pedagógico no colégio Meta de Ensino, nesta época consegui um trabalho na Escola Pequena Rubim do estado, de auxiliar de secretaria, consegui através de indicação de um político amigo da família. Ao terminar o curso pedagógico, solicitei uma mudança para professor e assim fui para a sala de aula. Iniciei na Escola Irmã Maria Catarina Levrini em 1996 e estou até hoje, são 20 anos de escola das irmãs. A realização na profissão foi de imediato. Ser professora: que bom! Uma profissão! Um salário! Como minha família precisava de mim tive que parar de estudar e só trabalhar. Foi apenas em 2002 que fiz faculdade particular de filosofia, outra realização em minha vida. Até então, agradeço todos os dias por ter esta profissão. A minha vida é feita de alegrias, amor e muita solidariedade. Sou querida por todos do Catarina, especialmente pelos alunos.

Paul Ricoer (1994) enfatizava que existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal.

Diante desta temporalidade narrada, começo a pensar sobre o relato em forma de memorial de uma professora. Começo pensando nas particularidades do sertão e nas condições de oferta e oportunidades educacionais das comunidades rurais em meados dos anos de 1970, em que as faltas destas provocavam o deslocamento interior/capital em busca do estudo com vistas ao trabalho e consequente melhoramento da qualidade de vida. A busca da profissão sendo combinada aos estudos e ao trabalho evidenciam o entendimento de um investimento escolar para os indivíduos oriundos de

camadas mais populares da sociedade e, mesmo com uma formação desejada tardia, o entendimento da profissão como um status para quem veio de condições de sucesso improváveis.

Destarte, as impressões sobre este trajeto sinalizam: faltas de oportunidades e poucas perspectivas de trabalho para classes menos favorecidas, influências políticas/partidárias na seleção docente entre os anos de 1970/1980 no seu momento de recrutamento, estratégias de permanência no mercado de trabalho com vistas a um reconhecimento pelo trabalho realizado e pela necessidade de mantê-lo e envolvimento afetivo com o trabalho realizado.

### **Memorial: *Magister D***

No ano de 1982, ingressei no instituto educacional Antonino Freire, após ter sido aprovada em um teste seletivo muito difícil. Nunca idealizei ser professora, mas as coisas foram acontecendo de forma que culminou com a minha chegada em uma sala de aula. Há princípio foi um desafio árduo, mas depois consegui conviver da melhor forma possível com meus alunos, claro que todo dia havia dificuldades a serem vencidas, mas deu tudo certo. Havia dias de desmotivação, mas havia também momentos de muitas alegrias. Minha formação deu-se, assim, primeiramente o curso pedagógico nível médio. Passaram-se 16 anos, veio a democratização do ensino e tive a oportunidade de fazer a minha formação a nível superior com o curso de licenciatura plena em pedagogia magistério. Onde melhorei minha prática pedagógica. Passados mais uns sete anos fiz a pós-graduação na modalidade à distância. Nesse momento, não estou em sala de aula, aguardo minha aposentadoria.

Olhar para escritos redigidos intencionalmente com a intenção de acionar lembranças me fez lembrar Bosi (2003), quando ela fala em histórias filtradas pelas lentes de quem as viveu e nas narrativas como vias privilegiadas para chegar até o ponto de articulação da história com a vida cotidiana. Uma professora e uma rede de histórias sobre os trajetos que constitui o professorado no Brasil.

Idealizar profissões tem a ver com uma construção social situada no reconhecimento do *status quo* e na disposição econômica, as profissões mais desejadas pelas classes populares estão entre aquelas mais acessíveis e aquelas que têm potencial financeiro de promover uma ascendência social. Nos anos de 1980, vivia-se no Brasil um contexto de redemocratização marcado pelas novas discussões em torno do processo de escolarização e de formação de professores, bem como sentia-se na profissão as marcas do arrocho salarial e o efervescente crescimento da demanda por professores dada a massificação da oferta do sistema escolar público e privado no Brasil. Tal contexto provocou

uma procura maior da profissão professor pelas camadas mais populares que idealizam construir uma carreira. Para muitos, a docência tornou-se uma alternativa o que fez chegar à profissão indivíduos que não se reconheciam como professores (não eram professores, estavam professores).

A fala da professora supracitada reconhece o contexto exposto, mas também aponta que, circunstancialmente, muitos professores ao chegar à profissão fizeram no decorrer dela a sua escolha de permanecer. Foi o caso da professora Magister D que enfrentou os desafios da profissão, deu continuidade a sua trajetória formativa do curso normal até a pós-graduação e hoje se reconhece em uma condição de melhoramento contínuo e de alegrias, mesmo em meio a algumas desmotivações.

### **Memorial: Magister E**

Estudei a educação infantil em escola pública, já o ensino fundamental e médio estudei na rede privada de ensino de Teresina. Quis ser policial, veterinária, cantora, atriz e jogadora de vôlei da seleção brasileira; eram muitos desejos! Quando iniciei o ensino médio, estudava em uma escola famosa pelos seus cursos preparatórios para o vestibular. Não dava mais para sonhar, tinha que escolher um curso e me preparar para passar no vestibular. Escolhi o curso de pedagogia e de letras português. Prestei vestibular e fui aprovada para pedagogia. Estudei e durante o curso realizei estágios de ensino em escolas públicas. Inicialmente, me perguntei várias vezes se era isso mesmo que eu queria para a vida, depois comecei a pensar foi em trabalhar para aprimorar meus conhecimentos em sala de aula. Fiz estágio remunerado no Colégio Sagrado Coração de Jesus, o que me abriu as portas para trabalhar depois na condição de professora contratada na Escola Irmã Maria Catarina Levrini. Trabalho há muitos anos nesta escola e tenho aprendido muito sobre o trabalho pedagógico. Para o professor, o Catarina é um berço de aprendizagem. A escola é exigente e a cobrança tem ligação direta com nosso melhoramento. Comecei a sentir necessidades de compreender melhor a aprendizagem dos alunos, assim procurei uma pós-graduação em psicopedagogia. Faço muitos cursos, sempre que vejo anúncios e propagandas me programo. O trabalho me consome muito, meu tempo é bastante reduzido. Sou apaixonada pelo que faço. Às vezes eu reclamo, mas é da sobrecarga de trabalho. Ser professor é ser elo de uma corrente; é incrível ver o desempenho das crianças do Catarina, perceber como elas chegam e como elas saem.

Para Jorge Larrosa (2004), as histórias que contamos que compõem a nossa história de vida possibilitam adentrar a um mundo particular e essa singularidade é valiosa. É uma ponte particular capaz de transmitir uma experiência coletiva.

Nossa história é feita das escolhas que realizamos entre tantos desejos profissionais; esta foi a escolha da professora Magister E: tornar-se professora! As peculiaridades desta trajetória estão circunscritas inicialmente nos próprios percursos de escolarização entre vivências em espaços

públicos e privados de ensino, seguidos da decisão de escolha de um curso superior para concorrer ao exame vestibular. Diante da aprovação e posterior ingresso na formação inicial universitária às experiências de estágio supervisionado (componente curricular dos cursos de formação de professores) realizado preferencialmente em escolas públicas contornaram sua opção por trabalhar no contexto escolar e, assim, aprimorar seus conhecimentos de sala de aula.

O movimento de ingresso na realidade escolar conformou a ideia da escola como um lócus da aprendizagem docente. Na realidade, das escolas da rede privada de ensino a cobrança pelo melhoramento pedagógico do professor aciona atitudes acirradas de competitividade amparada nos ditames do mercado. A professora demarca sua trajetória pela experiência institucional de trabalho na Escola Irmã Maria Catarina Levrini, local em que ela se refere como lugar de aprendizagens. A professora enfatiza a necessidade de formação continuada como um esquema de aprimoramento docente e diz que mesmo com as condições de trabalho precárias no tocante à sobrecarga de trabalho, ela tem na profissão reconhecimento e paixão.

Diante das impressões tecidas pela análise dos memoriais das professoras nos questionamos sobre: O que há de comum nessas histórias que conformam e caracterizam coletivamente uma profissão?

Alguns pontos podem ser elencados de forma coletiva nestas histórias individuais como nos incita Cipriani ao lembrar que

através das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas: esta reflexão do si faz emergir em sua narração todos os microeventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas que dentro da experiência individual contribuem para a construção social da realidade. (CIPRIANI, 1983, p.253)

Ao ouvir as professoras e nos debruçar sobre suas histórias profissionais, as reflexões alusivas ao grupo social que as agrupa em torno da escolha profissional e em uma identidade construída pela profissão, chegamos a observações que coletivizam a profissão como o papel das políticas educacionais na conformação dos percursos formativos, bem como das estratégias operacionalizadas pelos sujeitos no interior de espaços institucionais.

### **3.3 Percursos Formativos:** as reminiscências de uma profissão

*Eu uso a história para olhar a vida!*

*Derridá*



Em forma de um questionário, indagou-se sobre os percursos formativos das professoras. Por percurso formativo, entendemos um itinerário de deslocação que deu forma a profissão alocada pelos agentes. As professoras na ocasião recordaram aspectos e momentos importantes de seus contornos profissionais ao pensarem sobre aspectos como: início/duração/fim de carreira, formação continuada, tempo de profissão, área de atuação, escolhas profissionais, cerimônias de admissão e ocupação principal e secundária.

O primeiro questionamento (Quadro 10) mapeou o curso/formação acadêmica de início de carreira das professoras. As professoras que ingressaram na profissão entre o final dos anos de 1960 até meados dos anos de 1980, tiveram como habilitação o curso pedagógico. A professora que teve seu ingresso nos anos de 1990 tinha como habilitação a licenciatura em pedagogia. Todas as professoras confirmaram que seus percursos formativos iniciais estavam de acordo com as exigências normativas legais de suas épocas de ingresso.

Quadro 10. Formação das professoras (Início da Carreira)

<b>PROFESSORAS</b>	<b>HABILITAÇÃO</b>
<i>MAGISTER A</i>	Curso Pedagógico
<i>MAGISTER B</i>	Curso Pedagógico
<i>MAGISTER C</i>	Curso Pedagógico
<i>MAGISTER D</i>	Curso Pedagógico
<i>MAGISTER E</i>	Licenciatura em Pedagogia.

FONTE: Pesquisa direta.

O questionamento seguinte (Quadro 11) indagou sobre as experiências formativas ao longo da carreira. Em resposta, obtivemos que as professoras trilharam por formações distintas, embora todas no campo das licenciaturas, tais escolhas tiveram justificativas bastante particulares como: aproveitaram as metas de políticas educacionais em conformidade com o Plano Nacional de Educação-PNE, fizeram concurso vestibular galgando o ingresso na universidade pública e/ou investiram no ingresso em faculdade privada.

Quadro 11. Formação Inicial das professoras (Durante a carreira)

<b>PROFESSORAS</b>	<b>HABILITAÇÃO</b>
<i>MAGISTER A</i>	Licenciatura em Pedagogia
<i>MAGISTER B</i>	Licenciatura em História
<i>MAGISTER C</i>	Licenciatura em Filosofia
<i>MAGISTER D</i>	Licenciatura em Pedagogia
<i>MAGISTER E</i>	Licenciatura em Pedagogia.

FONTE: Pesquisa direta.

Em sequência (Quadro 12), fora questionado sobre o movimento formativo em final de carreira. As três professoras (magister A, B e C) não realizaram investimento formativo continuado e. As professoras Magister D e E encontram-se cursando pós-graduação, mas só a professora E não encontra-se em fim de carreira.

Quadro 12. Formação das professoras (Fim da Carreira)	
PROFESSORAS	HABILITAÇÃO
MAGISTER A	Licenciatura em Pedagogia
MAGISTER B	Licenciatura em História
MAGISTER C	Licenciatura em Filosofia
MAGISTER D	Especialização <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia
MAGISTER E	Não se encontra em fim de carreira.

FONTE: Pesquisa direta.

No tocante ao questionamento sobre a formação continuada (Quadro 13), fora observado que todas as professoras realizaram investimentos formativos ao longo da carreira. Estas elencaram suas escolhas nas áreas de conhecimento em que realizam sua prática pedagógica e/ou desenvolveram curiosidades formativas, bem como também sinalizaram que tais escolhas também dependiam de fatores como a oferta desses cursos pelo estado de forma gratuita e a oferta pelo setor privado de forma acessível aos professores. Foi comum a todas as professoras o investimento em formação continuada na área de leitura.

Quadro 13. Formação Continuada	
PROFESSORAS	CURSOS/ÁREAS
MAGISTER A	Alfabetização, Recreação, Metodologias de ensino da língua portuguesa
MAGISTER B	Avaliação, Leitura, Alfabetização e planejamento
MAGISTER C	Gestão escolar, Ensino religioso, Leitura e artes visuais
MAGISTER D	Alfabetização, Leitura e letramento, Ensino-aprendizagem
MAGISTER E	Aprendizagem, Leitura e escrita, Dificuldades de aprendizagem, educação especial.

FONTE: Pesquisa direta.

Sobre o tempo de profissão no magistério indagado (Quadro 14), observa-se que todas as professoras já se encontram em uma longa trajetória no magistério. Este tempo foi contínuo sem interrupção das atividades em sala de aula. Todas as professoras ao longo do tempo anunciado tiveram

a docência como sua ocupação principal. As professoras A e B já encontram-se aposentadas por tempo de serviço, as professoras C, D e E ainda encontram-se em efetivo exercício da função.

Quadro 14. Tempo de profissão no Magistério	
PROFESSORAS	TEMPO DE PROFISSÃO
MAGISTER A	36 anos
MAGISTER B	33 anos
MAGISTER C	28 anos
MAGISTER D	30 anos
MAGISTER E	18 anos

FONTE: Pesquisa direta.

No que concerne ao tempo de profissão, especificamente na Escola Irmã Maria Catarina Levrini (Quadro 15), observa-se que em comparação com o tempo geral dedicado à docência, os anos que dizem respeito à dedicação a E.I.M.C.L correspondem quase que o mesmo tempo em que elas tem de profissão como um todo. Tal informação nos remete à ideia de que a trajetória profissional destas professoras está alicerçada em uma lógica de construção de um *ethos* corporal e de fabricação de um *habitus* profissional, demarcado pela baixa rotatividade e investimentos no tocante a criação de vínculos de permanência neste ambiente institucional. Apenas a professora B teve experiência no contra turno em outra escola as demais tiveram suas trajetórias marcadas quase que exclusivamente pelas experiências na E.I.M.C.L.

Quadro 15. Tempo de profissão na docência na E.I.M.C.L	
PROFESSORAS	TEMPO DE PROFISSÃO
MAGISTER A	34 anos
MAGISTER B	30 anos
MAGISTER C	20 anos
MAGISTER D	10 anos
MAGISTER E	18 anos

FONTE: Pesquisa direta.

Reportando-nos aos questionamentos relativos à área de atuação na docência (Quadro 16) as professoras relataram suas experiências de ensino polivalente (ensino de todas as disciplinas curriculares obrigatórias para aquela série específica), exceto a professora C que, ao longo de sua trajetória, também assumiu a disciplina de ensino religioso. Na E.I.M.C.L. era priorizada a permanência das professoras durante anos seguidos na mesma série sob a justificativa de aprimoramento das relações de ensino com determinada faixa etária bem como com o aprimoramento do conteúdo programado para aquela série. Tal opção institucional, para as professoras, ajudou no melhoramento da prática pedagógica nos aspectos relativos às estratégias metodológicas, seleção e

organização de conteúdo e avaliação da aprendizagem. Na identidade profissional, as professoras eram caracterizadas pela permanência na série e pelo sucesso escolar do rendimento na mesma.

Quadro 16. Área de atuação na docência na E.I.M.C.L.

<b>PROFESSORAS</b>	<b>ÁREA DE ATUAÇÃO</b>
<i>MAGISTER A</i>	Polivalência
<i>MAGISTER B</i>	Polivalência
<i>MAGISTER C</i>	Polivalência e ensino religioso
<i>MAGISTER D</i>	Polivalência
<i>MAGISTER E</i>	Polivalência

FONTE: Pesquisa direta. Questionário aplicado aos professores

As datas de ingresso na escola (Quadro 17) são demarcadores do contexto político, social e econômico em que cada uma das professoras adentrou, enquanto profissionais, no espaço institucional. As professoras A e B ingressaram nos anos de 1980, as demais nos anos de 1990.

A década de 1980 no Brasil é marcada pela redemocratização política (transição democrática) e pelos investimentos da igreja católica em obras de cunho social e de propagação dos ideários religiosos (fortalecimento da CNBB), no tocante à educação, acirram-se os debates em torno da valorização do magistério. É também uma marca do final dos anos de 1980 o sucateamento da escola pública e o melhoramento da qualidade da escola privada o que resultará na ampla procura por escola gratuita e de qualidade como as escolas confessionais católicas filantrópicas. No estado do Piauí, a dualidade do ensino era claramente observada. Ainda na década de 1980, a constituição de 1988 trouxe à tona o debate sobre a gratuidade do ensino e a valorização dos profissionais do ensino. A década de 1990 é marcada pelo neoliberalismo e pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (Nº 9394/96). Constitui um avanço a formação inicial de professores para a educação básica e as propostas de formação continuada destes.

Quadro 17. Data de ingresso na EIMCL

<b>PROFESSORAS</b>	<b>INGRESSO</b>
<i>MAGISTER A</i>	Fevereiro de 1982
<i>MAGISTER B</i>	Março de 1986
<i>MAGISTER C</i>	Janeiro de 1996
<i>MAGISTER D</i>	Agosto de 1991
<i>MAGISTER E</i>	Fevereiro de 1998

FONTE: Pesquisa direta. Questionário aplicado aos professores

Quanto aos trabalhos realizados em lugares não institucionais (Quadro 18), as professoras desenvolviam suas práticas quase que exclusivamente nos espaços institucionais formais/ escolares.

Apenas a professora C que desenvolveu trabalhos no Centro Social vinculado à congregação das irmãs. As experiências em lugares não institucionais acionam repertórios diferenciados às experiências docentes. Pela natureza do trabalho filantrópico realizado por elas na E.I.M.C.L, sondar essas experiências nos diriam sobre ações e sobre imaginários alusivos aos trabalhos sociais.

A professora C era partícipe dos eventos de ordem social organizados pelas irmãs em seus espaços assistenciais. As professoras A, B, D e E realizavam trabalhos periódicos com finalidades educativas sempre que solicitado. Assim podemos constatar um envolvimento direto e indireto das professoras com os projetos sociais, configurando seu campo de ação ligado às causas dos mais necessitados para além dos espaços institucionais.

Quadro 18. Lugares não institucionais de atuação	
PROFESSORAS	LUGARES NÃO INSTITUCIONAIS
<i>MAGISTER A</i>	Nenhum
<i>MAGISTER B</i>	Nenhum
<i>MAGISTER C</i>	Centro social Dom Avelar
<i>MAGISTER D</i>	Nenhum
<i>MAGISTER E</i>	Nenhum

FONTE: Pesquisa direta.

Em alusão à escolha profissional (Quadro 19) as justificativas variam entre as professoras. A professora A ressalta a inspiração na figura da mãe professora, o que reflete a herança familiar na transmissão dos ofícios. A professora B reflete a figura de autoridade do pai nas tomadas de decisões dos filhos, por sua vez, a recomendação do pai está alicerçada na construção social da imagem da professora/normalista entre os ofícios mais pensados para as mulheres nos anos de 1970. Para a professora C, oriunda de classes populares, vivendo em condições de pobreza no contexto de zona rural no interior do estado do Piauí a justificativa é a busca por um trabalho. Ela encontra no magistério uma carreira em ascensão dada à massificação do ensino no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 no Brasil e especificamente no estado do Piauí. A professora D agrega o mercado de trabalho ao desejo pela docência e a professora E já fez sua escolha compreendendo a profissão e sua área de atuação. Mesmo sendo escolhas portadoras de uma preferência subjetiva, é válido ressaltar as condições objetivas desta busca profissional que coincide com um momento de expansão das oportunidades de emprego via mercado em ascensão.

Quadro 19. Escolha Profissional	
PROFESSORAS	JUSTIFICATIVA
<i>MAGISTER A</i>	Inspiração na mãe
<i>MAGISTER B</i>	Pedido do pai
<i>MAGISTER C</i>	Mercado de trabalho em expansão

*MAGISTER D*  
*MAGISTER E*

Mercado de trabalho e vontade própria  
Área de atuação

FONTE: Pesquisa direta.

Em referência à cerimônia de admissão (Quadro 20), é válido ressaltar que em momento de ingresso na E.I.M.C.L., as professoras A, B, C e D já eram funcionárias públicas da rede estadual de ensino e ingressaram através de concurso público. O convite para o ingresso na escola das irmãs veio de uma seleção prévia realizada a pedido das irmãs que administravam o colégio. Na ocasião, o pedido se referia a boas professoras, preferencialmente cristãs, que morassem nas proximidades da escola. As irmãs realizavam, além dessa consulta prévia, um momento de entrevista com vistas à seleção e recrutamento. Ressalta-se que durante o período de 1972 a 2003 (aproximadamente 30 anos), a escola funcionou com o apoio do governo do estado que manteve o quadro docente da escola. As professoras/funcionárias do estado também fizeram a opção pela escola (as professoras davam a anuência quanto a seus nomes na indicação da Gerência de Ensino da Secretaria de Educação do Estado à equipe gestora da escola).

A professora E já apresentou uma sistemática de seleção e recrutamento diferenciada. Ela foi indicada pelas irmãs pelo trabalho executado na escola das elites da congregação (CSCJ) devido ao seu bom desempenho docente enquanto estagiária. Na ocasião do ingresso, as irmãs que prezam pela qualidade e baixa rotatividade conduziram a seleção da professora através de teste seletivo/prova didática, seguida de entrevista e análise de currículo.

A cerimônia de admissão também consistia de um ritual de preparação pedagógica (planejamento e reunião com a gestão) seguida de um momento formativo que tinha como intuito familiarizar os professores e repassar as regras de funcionamento da instituição.

Quadro 21. Cerimônia de Admissão	
PROFESSORAS	ADMISSÃO
<i>MAGISTER A</i>	Convite mais entrevista
<i>MAGISTER B</i>	Convite mais entrevista
<i>MAGISTER C</i>	Convite mais entrevista
<i>MAGISTER D</i>	Indicação mais entrevista
<i>MAGISTER E</i>	Indicação mais seletivo didático, entrevista e currículo.

FONTE: Pesquisa direta.

A respeito da ocupação principal e secundária (Quadro 21), nenhuma das professoras declara ter uma ocupação secundária ao longo de seu tempo profissional na docência. Atestaram, então, que a docência fora sua ocupação principal. Esta investigação nos possibilita entender que esta foi a opção

profissional realizada durante todo o trajeto profissional do sujeito, inferindo sobre os impactos desta no tocante ao reconhecimento identitário do docente com o seu trabalho e a sua cultura profissional.

Quadro 21. Ocupação principal e ocupação secundária

<b>PROFESSORAS</b>	<b>TIPO</b>
<i>MAGISTER A</i>	Ocupação principal: docência
<i>MAGISTER B</i>	Ocupação principal: docência
<i>MAGISTER C</i>	Ocupação principal: docência
<i>MAGISTER D</i>	Ocupação principal: docência
<i>MAGISTER E</i>	Ocupação principal: docência.

FONTE: Pesquisa direta.

Os questionamentos direcionados aos professores são descritos na análise demonstrada nas tabelas anteriores são descritores do processo identitário que tinha como objetivo vasculhar o universo de decisões tomadas pelos sujeitos (professoras) ao instituir/constituir-se professor ao longo do tempo. As investigações que se debruçaram sobre a análise dos memoriais, entrevistas orais e respostas ao questionário dirigido sinalizaram a complexa rede que particulariza/singulariza os docentes no seu reconhecimento identitário (biográfico e profissional). Esses trechos/fragmentos de suas histórias de vida nos levam a corroborar com a ideia de que

é necessário, para melhor compreender o profissional, examinar a dimensão pessoal e se deter, portanto, sobre as histórias de vida das professoras e dos professores, para melhor situar as suas ações profissionais. Em geral os docentes quando se dispõem interpretar suas práticas e as suas linhas de conduta no exercício da profissão, tendem a se referir a diversos elementos relativos às suas experiências de vida e ao ambiente sociocultural em que elas se desenvolveram. (LIBÂNEO, 2001, p.63).

Este capítulo analítico teve como objetivo compreender, através das trajetórias profissionais, os percursos formativos de professores na escola confessional católica Irmã Maria Catarina Levrini em Teresina-Piauí, identificando o papel das políticas educativas do Estado, bem como da política institucional nas trajetórias destes professores, ao final deste, entendemos que os percursos formativos dos professores estão assentados em causas objetivas que carregam as marcas de um cenário histórico. A profissão é data no tempo e tem as singularidades dos contextos no qual a mesma está inserida. As políticas de estado conformam comportamentos coletivos profissionais ao funcionarizar os professores e os enquadrá-los em um regime normativo vertical que institui regras, valores e padrões regimentados por um currículo, por políticas públicas educacionais, por avaliações institucionais de larga escala e por engendramento de imaginário alusivos às condutas docentes.

Do ponto de vista dos percursos formativos situados a partir da experiência institucional, ressaltamos que as escolas confessionais católicas constroem baseado nos princípios ideológicos da igreja um corpo de saberes institucionalizados que balizam seus feitos diários na dinâmica de

manutenção da fé cristã e na conformação de um ideal de qualidade de oferta de serviços educacionais a dois segmentos distintos da sociedade: elite e camadas populares. Ambos, embora amparados sob a fé cristã com mecanismos sociais distintivos tão transparentes.

Assim, as políticas institucionais e de estado podem ser entendidos como dois dispositivos de poder que inculcam formas contextuais de entendimentos valorativos sociais, culturais e políticos conforme uma lógica declarada ou não. Por outro lado, os professores em suas singularidades acionam diariamente por seus feitos táticas inventivas que dão corpo às mudanças, às transformações cotidianas e a um conjunto de repertórios autênticos que caracterizam o terreno profissional da docência como algo tão dinâmico em sua natureza.

Trajetos são evidências dessa dinamicidade profissional que faz da docência uma profissão plural!



## CAPÍTULO 04

### OS PROFESSORES E A MEMÓRIA DE SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:

Depoimentos sobre a prática do trabalho e suas análises

*Há uma idade em que se ensina o que se sabe: mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora à idade de outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe a sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o Máximo de sabor possível.*

Roland Barthes

Uma questão ecoa nesta pesquisa: Como os professores desta escola e seus modos de fazer-se professor constroem a profissão docente e circunscrevem suas práticas na história da educação de Teresina e do Piauí e quais são as ações coletivas mobilizadas por professores desse contexto?

Objetivamos neste capítulo mapear as práticas pedagógicas operacionalizadas pelas professoras interlocutoras desta pesquisa e seus efeitos na constituição de suas identidades profissionais no contexto em que se insere a referida escola, e investigar as ações coletivas mobilizadas por estas professoras, inquirindo sobre os seus impactos na experiência dos professores. Certeau<sup>107</sup> (1998) se debruçou sobre os estudos culturais examinando como as pessoas se reapropriam dos elementos da cultura no cotidiano. Em suas reflexões está a noção de cultura ordinária produzida ou recriada por sujeitos comuns. As contribuições sobre as práticas de espaço, a rua e o bairro elucidam as práticas culturais de seus usuários. Para o autor

as práticas culturais operadas nas expressões supracitadas são a combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluída, de elementos cotidianos concretos ou ideológicos, ao mesmo tempo passados por uma tradição e realizados dia a dia através dos comportamentos que traduzem em uma visibilidade social fragmentos desse dispositivo cultural, da mesma maneira que a enunciação traduz na palavra fragmentos de discurso. Prático vem ser aquilo que é decisivo para a identidade de um usuário ou de um grupo, na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente (CERTEAU, 2008, p.40).

---

<sup>107</sup>Nota biográfica/ trajeto profissional: Michel de Certeau: Historiador, filósofo e erudito francês conhecido por suas contribuições no campo da história. Certeau se dedicou aos estudos da psicanálise, filosofia e ciências sociais. Graduado em estudos clássicos e filosofia nas Universidades de Grenoble, Lyon e Paris. Ordenado jesuíta com doutoramento em teologia pela Sorbone conciliou a vida religiosa com as pesquisas empreendidas. Foi professor em diversas universidades do mundo. Um pesquisador engajado com interesses pela antropologia, linguística e psicanálise.

A identidade de um usuário ou de um grupo preconizada por Certeau (2008), sendo assumida pelos agentes permite assumir um lugar na rede das relações sociais. O professor (na sua figura biográfica ou profissional) inventa as relações de profissionalidade na criação de seus modos de viver a docência, ressignificando, assim, o seu lugar nas relações sociais.

Sou apenas uma professora, mas por minhas mãos se passaram tantas histórias. Ensinei ao longo de trinta anos e nestes alfabetizei quase mil crianças. Por mim passaram tantas outras nesta experiência escolar, somos referência não só para os nossos alunos, marcamos muitas crianças. Nós professoras que assumimos uma única escola ao longo de trinta anos nos familiarizamos com muitas pessoas, pais, comunidade, colegas professores e os religiosos ligados à escola. Foram muitas vidas que se encontraram nesse lugar chamado escola (Trecho Magister A).

Ao mencionar as práticas dos homens comuns, penso nas professoras que se intitulam como a magister A: sou apenas uma professora! E, em seguida, penso em três décadas ensinando crianças de classes populares que totalizam numericamente mais de mil. Como não empoderar os professores e suas práticas? Como não reconhecer o seu lugar nas práticas culturais? As professoras como preconizou Certeau têm um lugar significativo na rede das relações sociais e, especificamente em questão de terreno profissional, cada professor cria seus modos de viver a docência e ressignifica assim o seu lugar nestas relações.

Michel Pollack<sup>108</sup> acrescenta aos estudos da história, através de seu *metier*, estudos analíticos da memória a partir de sua relação com a identidade social, enfatizando seu caráter plural e fluído. Entende a memória como um fenômeno individual e social, um fenômeno construído.

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de 'vividos por tabela', ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomara tamanho relevo que no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não (POLLACK, 1992, p.201).

As professoras lembram individualmente e suas lembranças acionam acontecimentos grupais, acontecimentos estes que elas se sentem pertencer. Os professores como uma das maiores categorias profissionais do Brasil sentem para si em uma perspectiva individual aquilo que afeta os profissionais no coletivo em múltiplas situações, seja de dimensão local, social ou cultural.

---

<sup>108</sup> Nota biográfica/trajetória profissional: Michel Pollack é pesquisador do Centre National de Recherches Scientifiques - CNRS, ligado ao Institut d'Histoire du Temps Present e ao Groupe de Sociologie Politique et Morale. Estuda as relações entre política e ciências sociais e desenvolve atualmente uma pesquisa sobre os sobreviventes dos campos de concentração e sobre a Aids. (Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3).

Os acontecimentos vividos pessoalmente e pelo grupo em uma perspectiva profissional geram sentimentos de pertencimento operacionalizados pelos seus feitos diários, são estes acontecimentos que pretendemos mapear neste capítulo conforme o quadro de análise abaixo.

**Quadro 07:** Os professores e a memória de suas experiências profissionais (análise dos dados)



**Fonte:** (GONDINHO, 2016)

Ao estudar as trajetórias de professores, a categoria memória atravessa de forma teórica e de forma empírica. Os acontecimentos vividos pessoalmente pelo professor constituem a sua memória individual e os acontecimentos vividos pelos professores constituem a memória coletiva. Pollack faz-me pensar, enquanto professora que sou, sobre como eu identificaria os acontecimentos vividos por mim. Algumas experiências são tão únicas na docência como, por exemplo, nossas ações diárias no chão da escola, as redes de afetos, as nossas aprendizagens profissionais, as nossas angústias com as metodologias de ensino, nossos medos acionados pela violência na escola, que mesmo sendo vividas individualmente, nos remetem a lembranças de grupo.

Com Pollack, lembrei-me de quando certa vez ouvi professores relatarem uma greve sem ter participado dela, fiquei a pensar neste movimento que é a construção da memória no sentido apontado por ele quando sinaliza que tamanho é o relevo do valor simbólico destas ações 'que no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não'. Neste sentido, ouvir e analisar depoimentos orais de várias gerações etárias de professores se constitui um desafio empírico-analítico que muito me instiga.

Juntamente com as entrevistas orais, foram utilizados roteiros com entrevistas direcionadas. Dando sequência, elencamos os questionamentos distribuindo-os em tabelas analíticas que reforçam

o objetivo de mapear as práticas pedagógicas das professoras em uma perspectiva identitária da profissão.

Destarte, iniciamos com o mapeamento de lembranças em três momentos da trajetória profissional: início, decorrer e fim de carreira do professor (Quadros 22,23 e 24).

A memória seleciona! A importância de alguns pontos específicos apontados pelas professoras no transcorrer da carreira nos lembram Huberman (1997) sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Acrescento à pesquisa deste, a variedade de impressões sobre estes momentos específicos da carreira.

Quando suscitada a recordação de fatos importantes no início da carreira (Quadro 22), obtivemos impressões bastante pontuais. A professora A se referiu ao medo da sala de aula. Este espaço que nos parece tão familiar, se reconfigura quando a ele voltamos na condição de profissionais da educação; lembrar como fato importante o medo é potencializar a sala de aula como um lugar temporal que muda e que provoca em nós estranhamentos, bem como é também reforçar que o medo pode ser um constrangimento construído socialmente pela sobrecarga das expectativas exigidas aos docentes na atualidade com forte peso da pressão social de agentes como um todo da sociedade civil organizada. Medos podem ser reflexos também da compreensão de que a escola realiza um trabalho elaborado e especializado que exige dos professores um conjunto de competências nem sempre operacionalizadas com êxito pelos docentes.

A professora B fez referência aos pares identificados por ela de ‘professores veteranos’. A adaptação é um processo contínuo desenvolvido ao longo da carreira dado a rotatividade dos grupos na docência; ao enfatizar os pares pela experiência (veteranos), reconhecemos um conjunto de possibilidades: o reconhecimento do valor dos saberes da experiência, os constrangimentos proporcionados pela experiência do outro e/ou desejo de construção de novas relações entre pares que compartilharão a mesma profissão, entretanto, a professora referiu-se à adaptação a este grupo, o que sinaliza potencialmente os embates da aproximação com o outro. O envolvimento entre iniciantes e veteranos necessita de uma ponte institucional ou não, que provoque o sentimento de pertença entre ambos.

A professora C ressaltou a preocupação com a organização do trabalho pedagógico (saber especializado) que se constitui entre as lembranças democratizadas da vivência escolar e a aquisição de um corpo de saberes instituídos sócio-culturalmente ao longo do exercício da profissão. Esta afirmativa da professora é muito comum nas narrativas dos professores em início de carreira.

A professora D enfatizou a falta de acolhimento dos pares que, via de regra, têm comportamentos claramente definidos em relação aos iniciantes: ou de aproximação ou de rejeição ao novo. Tal comportamento tem justificativas assentadas nos dilemas objetivos/ subjetivos da profissão

e podem ser entendidos como mecanismos de defesa em meio ao acirrado campo de competição da docência que acaba por gerar uma solidão pedagógica.

A professora E narrou elementos mais específicos da docência identificados por ela a partir das exigências tecidas sobre esse conjunto de saberes.

Nas cinco recordações elencadas (medo, adaptação, constrangimento e isolamento) suscita-se um convite a pensar o complexo início da carreira docente, nos levando a refletir sobre o porquê das desistências da carreira nos cinco primeiros anos da docência, que correspondem aos anos iniciais da profissão.

Quadro 22. Fato importante no início da carreira	
PROFESSORAS	FATO/RECORDAÇÃO
<i>MAGISTER A</i>	Medo de enfrentar uma sala de aula
<i>MAGISTER B</i>	Adaptar-me aos grupos de professores veteranos
<i>MAGISTER C</i>	Os constrangimentos de ainda não ter propriedade sobre o funcionamento escolar (planejamento, avaliação, regras de funcionamento, resoluções e manejo de sala)
<i>MAGISTER D</i>	Falta de acolhimento por parte dos professores mais antigos. Isolamento pedagógico
<i>MAGISTER E</i>	Lidar com as exigências de várias naturezas: pedagógicas, éticas e de trabalho.

FONTE: Pesquisa Direta.

No tocante ao decorrer da carreira (Quadro 23), as professoras deixaram vir à tona lembranças sobre: seu processo de melhoramento na carreira via aquisição de competências especializadas, reconhecimento do seu trabalho via sucesso escolar das crianças e seus processos de formação continuada. Estas recordações remetidas ao decorrer da carreira refletem os desafios da profissão que tem como característica uma aprendizagem contínua ao longo das mais variadas experiências que a sala de aula possibilita.

Quadro 23. Fato importante no decorrer da carreira	
PROFESSORAS	FATO/RECORDAÇÃO
<i>MAGISTER A</i>	Melhoramento do domínio de sala e os cursos de qualificação realizados.
<i>MAGISTER B</i>	Reconhecimento por parte dos pais e da escola do meu perfil de professora alfabetizadora. Conquistei muitos prêmios e certificados por esta habilidade.
<i>MAGISTER C</i>	Melhoramento do manejo de sala e maior propriedade sobre a sala de aula. Participação nos cursos de formação religiosa oferecido pela ANBEAS.
<i>MAGISTER D</i>	Ingresso no curso superior.

*MAGISTER E*

Formação continuada, sensação de melhoramento das habilidades do como fazer e conclusão da pós-graduação em Psicopedagogia.

FONTE: Pesquisa Direta

Um ponto estratégico dos vários tempos que atravessam a docência situa-se entre o que marcaria o fim de carreira (Quadro 24) na profissão docente. Entre uma variedade de falas, nos chama atenção o desejo de permanência das professoras A e C e o reconhecimento de esgotamento e a sensação de dever cumprido da professora B. O que as aproxima também as difere; comumente, o desgaste da profissão proporciona uma maior opção pelo afastamento, mas isso não é um consenso, pelo contrário, alguns professores resolvem permanecer por mais alguns anos pelo entendimento de que ainda têm muito a contribuir com a realidade escolar no qual estão inseridas. Quanto à professora D, esta menciona o usufruir da mudança de nível no plano de cargos e salários. Para a professora um fato importante no fim de carreira é, sobretudo, a aposentadoria, preferencialmente, com um salário melhor.

Quadro 24. Fato importante no fim de carreira

<b>PROFESSORAS</b>	<b>FATO/RECORDAÇÃO</b>
<i>MAGISTER A</i>	Passar em outro concurso depois de aposentada. A decisão de que já tinha dado minha contribuição para educação e a certeza de que a missão foi cumprida. Não senti coragem de voltar para sala de aula.
<i>MAGISTER B</i>	
<i>MAGISTER C</i>	Ser convidada para permanecer na escola depois de aposentada com o cargo na gestão.
<i>MAGISTER D</i>	Mudança de nível para poder me aposentar com um salário mais digno.
<i>MAGISTER E</i>	Não está no fim de carreira.

FONTE: Pesquisa Direta.

Os desafios no exercício da atividade docente (Quadro 25) apontaram questões relevantes da docência em seus vários tempos. Questões como exigência curricular, comportamento dos alunos, aprendizagem discente, uso de novas tecnologias, acompanhamento familiar e inclusão de crianças com deficiência são pontos que estão presentes na literatura pedagógica em muitos outros momentos da história da nossa profissão, entretanto, o seu tratamento diz muito dos nossos constructos temporais e de como eles aparecem nas pautas de discussão dos temas desafiadores de uma geração educacional.

As falas das professoras apresentam consonâncias sobre esta diversidade que é a prática pedagógica no Brasil e no mundo. Independentemente do tempo de magistério, essas questões

atravessam as lembranças das professoras e evidenciam que os professores constroem interpretações sobre questões que mais os afetam no presente. Uma discussão atual foi apresentada pela Magister D ao retratar a inclusão das crianças com deficiência na rede regular de ensino em conformidade com o texto normativo da LDB nº 9394/96, o que pontua uma discussão contundente sobre essa natureza dinâmica que é a sala de aula regida pelas necessidades de um tempo social.

Quadro 25. Desafios no exercício da atividade docente	
PROFESSORAS	DESCRIÇÃO/RECORDAÇÃO
<i>MAGISTER A</i>	Me adaptar as mudanças de currículo no tocante aos novos conteúdos exigidos a cada dia.
<i>MAGISTER B</i>	Comportamento dos alunos e suas aprendizagens
<i>MAGISTER C</i>	Fazer uso de tecnologias.
<i>MAGISTER D</i>	Alfabetizar/educar crianças sem apoio das famílias.
<i>MAGISTER E</i>	Trabalhar com classes volumosas e com crianças com deficiência inseridas na rede regular de ensino.

FONTE: Pesquisa Direta

Etimologicamente por desafio, entendemos o ato ou efeito de incitar, provocar, ou mesmo instigar algo ou alguma coisa e, por dificuldade, entendemos relutância, complexidade e obstáculo. A partir destes distintivos, diferenciamos dos desafios das dificuldades na docência. Por dificuldades no exercício da docência (Quadro 26), as professoras apontaram questões como: níveis diferentes de aprendizagem, classes heterogêneas, falta de criatividade em aula, falta de apoio familiar, indisciplina e exigências produtivas da gestão da sala de aula. Se nos apoiarmos no entendimento de dificuldades como obstáculos, as questões apontadas por todas as professoras têm naturezas muito particulares que se agregam por se tratar de elementos constituintes da operacionalização da sistemática de ensinar.

Quadro 26. Dificuldades no exercício da atividade docente	
PROFESSORAS	DESCRIÇÃO/RECORDAÇÃO
<i>MAGISTER A</i>	Níveis diferentes de aprendizagem com exigências homogêneas
<i>MAGISTER B</i>	Indisciplina
<i>MAGISTER C</i>	Aulas sem criatividade
<i>MAGISTER D</i>	Falta de apoio da família no processo educativo
<i>MAGISTER E</i>	Novas exigências curriculares, novas exigências em relação à aprendizagem e as novas dinâmicas da gestão da sala de aula que cobram produtividade em tempo mínimo.

FONTE: Entrevista direcionada aos professores.

As práticas de trabalho (Quadro 27) sob o viés interpretativo das professoras são marcadas por impressões que me fizeram pensar especificamente sobre como os dilemas da profissionalização já se apresentam de forma mais presente nos discursos dos professores. A fala da professora A carrega esse sentido quando ela menciona os desafios de aprender a própria profissão; este enunciado é estratégico a ser pensado diante dos debates da docência como profissão ou semiprofissão. Penso ser este um ponto de debate salutar, é conveniente pensar que algo particulariza a profissão docente no campo da sociologia das profissões liberais. A meu ver, o inacabamento confere à profissão docente um caráter emancipatório e de possibilidade de mudanças. Uma única professora no transcorrer de trinta anos de magistério passará por muitas releituras de seu campo de atuação em que estar especializado significa estar apto a viver as incertezas características de um campo humano e histórico. Outras questões como o impacto social do trabalho realizado, o envolvimento e o empoderamento são elementos que corroboram para dar legitimidade ao discurso que singulariza a profissão.

Outro ponto salutar está presente na fala das professoras D e E, que em suas impressões, capturaram discussões alusivas ao desgaste temporal, ao estresse e às condições desfavoráveis do trabalho docente realizado no dia-a-dia da escola. As condições de trabalho referem-se a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego ‘formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade’, segundo Castell (1999). Há ainda o viés das condições desfavoráveis de trabalho que vão de encontro às condições fundantes das relações de emprego, como a falta de estabilidade, desvalorização docente, carga horária excessiva de trabalho, apontados pelas professoras.

As condições de trabalho apresentam dois eixos de análise: a) condições de emprego, que se referem à natureza da relação entre o empregador (ou a empresa) e o empregado; b) as condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado, designando, portanto, as pressões e os constrangimentos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas são desenvolvidas (ASSUNÇÃO, 2010). Sobre as condições objetivas em que esse trabalho é realizado é que estão assentadas as condições desfavoráveis de trabalho que têm provocado o adoecimento da categoria profissional docente.

Quadro 27. Impressões sobre suas práticas de trabalho

<b>PROFESSORAS</b>	<b>DESCRIÇÃO/RECORDAÇÃO</b>
<i>MAGISTER A</i>	Reconhecimento social/pessoal- Desafios pelas mudanças de geração que atravessamos-Desafios de aprender a própria profissão
<i>MAGISTER B</i>	Impacto no social- Envolvimento pessoal com o trabalho- o trabalho passa a ser sinônimo de vida
<i>MAGISTER C</i>	Rotinas- Envolvimento-Melhoramento com o tempo
<i>MAGISTER D</i>	Condições de trabalho-Exigências de um tempo-estresse



*MAGISTER E*

Empoderamento- Rotinas desgastantes e não inventivas- Exigências dos sistemas de ensino- Acúmulo de atividades.

FONTE: Pesquisa Direta

Quanto à organização do trabalho pedagógico (Quadro 28), todas as professoras elencaram uma reflexão sobre a dimensão temporal/histórica do trabalho docente, que de acordo com suas percepções, estão mais especializadas ao longo do tempo, competindo ao professor o desenvolvimento de habilidades cada vez mais específicas e, ao mesmo, tempo mais abrangentes para a realização de um trabalho competente que faça bem aos sujeitos envolvidos.

Quadro 28. Impressões sobre a organização do trabalho pedagógico

**PROFESSORAS****DESCRIÇÃO/RECORDAÇÃO***MAGISTER A*

Mais exigentes com o passar o tempo

*MAGISTER B*

Nem sempre se consegue operacionalizar

*MAGISTER C*

Cada tempo exige do professor habilidades mais específicas

*MAGISTER D*

Muita coisa se repete, muda apenas as configurações

*MAGISTER E*

O trabalho pedagógico exige competências específicas e, ao mesmo tempo, muito abrangentes.

FONTE: Pesquisa Direta

As relações pedagógicas (Quadro 29) foram aqui entendidas epistemologicamente como analogias a alguns elementos que desenham as especificidades do trabalho docente. Nas primeiras impressões apontadas pelas professoras está uma dimensão democrática que mobiliza a escola e seus partícipes, as relações dos sujeitos com o conhecimento, e a relação de todos como o projeto educativo. Nas falas, entenderam-se as relações pedagógicas como um elo a ser estabelecido por todos os agentes que fazem/vivem a escola e, conseqüentemente, assume nesse contexto uma reponsabilidade funcional.

Quadro 29. Impressões sobre a relação pedagógica

**PROFESSORAS****DESCRIÇÃO/RECORDAÇÃO***MAGISTER A*

Uma relação entre todos os partícipes da escola (professores, gestores, alunos e pais)

*MAGISTER B*

Uma relação com a proposta educativa e com todos que fazem a escola

*MAGISTER C*

Uma relação entre aquilo que é exigido da escola e o que acontece no seu interior entre os sujeitos que fazem a escola

<i>MAGISTER D</i>	Relações que envolvem alunos e professores em torno do conhecimento
<i>MAGISTER E</i>	Relações que têm como elo o processo educativo e seus atores.

FONTE: Pesquisa Direta

Nas cinco recordações anunciadas pelas professoras sobre as ações coletivas mobilizadas por elas (Quadro 30), o que anunciam de forma interpretativa são as atividades de lazer, de confraternização e as festas coletivas anuais realizadas pelo grupo de professores. Durante muitos anos, os movimentos associativistas entenderam como ação de mobilização a reunião do grupo como forma de construir um clima de pertencimento. Ao instituir ações coletivas, mesmo que em torno de atividades de lazer, um grupo é agregado criando, assim, mecanismos de reconhecimento e redes de sociabilidades. Entre os anos de 1970 e 1980, depois de forte perseguição da ditadura militar ao movimento sindical docente, tínhamos um ideal de coletividade na profissão mais aguçado em volta dos direitos e das lutas que nos agregam. Nos dias de hoje, um conjunto de fatores desagregam a categoria docente, um dos pontos de maior impacto são as condições do trabalho docente que nos sobrecarrega de funções e atribuições no dia a dia da escola e da nossa vida, propiciando a desarticulação docente.

Quadro 30. Ações coletivas mobilizadas

<b>PROFESSORAS</b>	<b>DESCRIÇÃO/RECORDAÇÃO</b>
<i>MAGISTER A</i>	Rituais coletivos de confraternização dos professores ao longo das datas festivas do ano
<i>MAGISTER B</i>	Rituais coletivos de confraternização dos professores ao longo das datas festivas do ano
<i>MAGISTER C</i>	Rituais coletivos de confraternização dos professores ao longo das datas festivas do ano
<i>MAGISTER D</i>	Rituais coletivos de confraternização dos professores ao longo das datas festivas do ano
<i>MAGISTER E</i>	Rituais coletivos de confraternização dos professores ao longo das datas festivas do ano.

FONTE: Pesquisa Direta

Sobre a participação sindical (Quadro 31), as professoras convergiram em seus depoimentos sobre o ato de pagar a contribuição sindical, mas não participar das atividades realizadas e empreitadas pelo sindicato. Esta postura diz sobre o lugar legítimo do sindicato como local de representação coletiva da categoria, mas também diz sobre a desmobilização dos sindicatos provocados no contexto da ditadura militar no Brasil e refletido até os dias atuais. Outro ponto interessante a ser pensado é que mesmo as professoras sendo funcionárias do estado (A, B, C e D), elas apresentavam os discursos

das irmãs dirigentes da escola de forma tão inculcadas que acreditavam que o fato de se mobilizar prejudicava os alunos no desempenho de suas atividades escolares.

Quadro 31. Participação no sindicato dos professores	
PROFESSORAS	DESCRIÇÃO/RECORDAÇÃO
<i>MAGISTER A</i>	Paga/desconto no salário, mas não participa ativamente das atividades
<i>MAGISTER B</i>	Paga/desconto no salário, mas não participa ativamente das atividades
<i>MAGISTER C</i>	Paga/desconto no salário, mas não participa ativamente das atividades
<i>MAGISTER D</i>	Paga/desconto no salário, mas não participa ativamente das atividades
<i>MAGISTER E</i>	Paga/desconto no salário, mas não participa ativamente das atividades.

FONTE: Pesquisa Direta

As cargas horárias de trabalho (Quadro 32) desenvolvidas pelas professoras no exercício de suas funções sinalizam que todas tinham a lotação equivalente a dois turnos de trabalho e totalizam as quarentas horas semanais de trabalho. Esta carga horária era de exclusividade da escola E.I.M.C.L., isto conferia uma dedicação destas professoras ao trabalho nesta instituição quase que exclusivamente. A permanência das professoras na escola garantia mais êxito ao projeto de conformação dos corpos e constituição do *Habitus* docente em conformidade com o projeto educativo empreitado pela instituição escolar.

Quadro 32. Média de carga horária trabalhada/por semana	
PROFESSORAS	DESCRIÇÃO/RECORDAÇÃO
<i>MAGISTER A</i>	Aposentada-40h
<i>MAGISTER B</i>	Aposentada-40h
<i>MAGISTER C</i>	40h
<i>MAGISTER D</i>	40h
<i>MAGISTER E</i>	40h.

FONTE: Pesquisa Direta

Sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula (Quadro 33), mostra-se uma variedade de estratégias que condensam um coletivo de dispositivos operacionalizados por professores que configuram a docência e as relações de ensino. Esse conjunto de saberes instituídos no campo do saber-fazer evidenciam que as artimanhas do saber profissional se desdobram sobre as múltiplas propriedades elencadas pelos docentes e pelos estudiosos do campo no processo permanente de buscas de melhoramento para esse saber, que se deleita sobre a potencialidade de tantos outros

saberes e que tem como marca maior a realização de um trabalho inventivo/criativo realizado em uma perspectiva humana. O sentido de todo este trabalho tem relação com a utilidade social de seus investimentos laborais, com a garantia de ocasiões para aprender e se desenvolver no trabalho (MORIN, 2008).

Quadro 33. Atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula

<b>PROFESSORAS</b>	<b>DESCRIÇÃO/RECORDAÇÃO</b>
<i>MAGISTER A</i>	Trabalhos em grupo, dramatizações, atividades individuais, trabalho de campo, estudos com o livro didático.
<i>MAGISTER B</i>	Atividades individuais e direcionadas, aulas expositivas com usos de cartazes, dinâmicas de grupo. Uso das atividades sugeridas no livro didático.
<i>MAGISTER C</i>	Dinâmicas de grupo, trabalhos práticos, atividades de leitura, atividades de escrita, debates, teatro e músicas.
<i>MAGISTER D</i>	Trabalhos em grupos e individuais, atividades com vários recursos didáticos, aulas passeio, brincadeiras e leitura.
<i>MAGISTER E</i>	Uso recursos tecnológicos como o data show, lousa digital, computador. Atividades coletivas e individuais, jogos, brincadeiras, atividades extraclasse, debates, aulas com usos de recursos didáticos, atividades de leitura e escrita.

FONTE: Pesquisa Direta

Diante desse partilhar de experiências e impressões docentes sobre o que caracteriza a operacionalização do trabalho do professor como eixo de uma reflexão identitária profissional, corroboramos com a ideia de que

o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e, portanto, partilha com aqueles cuja história ele narra, as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Ele é, pois, o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve. Para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói (CHARTIER, 1996, p. 216).

Estas tantas histórias contam dos outros e de nós mesmos sobre os feitos cotidianos operacionalizados de forma pensada ou intuitiva na realização de nosso ofício docente.

[...] Este sujeito que parte é um sujeito partido, segmentado, não é uma unicidade, uma totalidade. Assim, como a sua vida é errante e aberta, ele, enquanto sujeito, é também um sujeito aberto, atravessado por diferentes fluxos sociais. Ele não consegue totalizar as experiências que passam por ele mesmo, que o atravessam. Ele

é um entrocamento em que diferentes estradas, diferentes séries históricas, vêm encontrar-se e, ao mesmo tempo, vêm separar-se. Ele não é só um ponto de partida, nem só um ponto de chegada, ele é travessia, transversalidade. Esse sujeito segmentado e nômade é, dificilmente, aprisionado por grades conceituais com perspectivas totalizadoras (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 248).

Os sujeitos professores são estes atravessados, abertos, territórios de entrocamentos entre os tempos que emanam vida. Os professores são pontos de chegada e de partida de muitas possíveis formas de entender a profissão docente em suas singularidades.

Pelo mapeamento das práticas pedagógicas operacionalizadas pelas professoras, identificamos seus efeitos na constituição das identidades profissionais desta. A prática pedagógica do professor é entendida como um eixo balizador da sua constituição identitária; por ela compreendemos a operacionalização sistemática especializada de um trabalho a ser realizado não por amadores, mas por profissionais habilitados por um conjunto de saberes aprendidos pela experiência democratizante de vivência no espaço escolar, pelos momentos formativos institucionalizados e pela experiência profissional construída no decorrer da carreira. Identificamos também que as ações coletivas mobilizadas pelas professoras constroem uma gama de experiências que marcam a identidade profissional docente e caracterizam o engajamento subjetivo do profissional docente.

## CAPÍTULO 05

### RELICÁRIO DOCENTE: feitos e modos de fazer e operacionalizar a docência no interior da instituição escolar

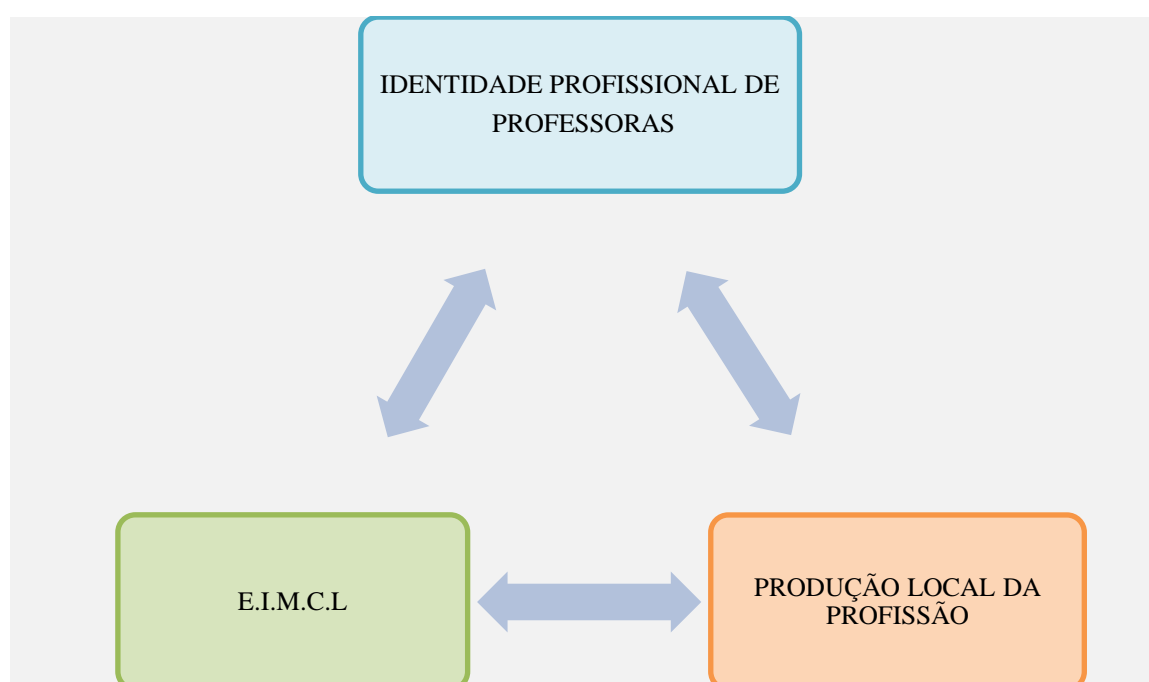
*“A profissão docente conduz a uma cotidianidade invisível, uma vez que deve: estabelecer uma difícil convivência entre viver a realidade do que nos rodeia para introduzi-la nas lições e na vida das aulas de cada dia; recordar o passado para que as crianças e os adolescentes reconstruam e eduquem sua própria inteligência a partir do que foi criado; projetar-se ao futuro com a intencionalidade de que as novas gerações possam criar um mundo melhor para eles e para todos”.*

*Francisco Imbernón*

No início, a questão norteadora que provocou o desejo de pesquisa neste estudo debruçou-se sobre os seguintes questionamentos: Como é constituída a identidade profissional de professores em contexto escolar confessional católico? Qual sua implicação na produção local da profissão docente? Tais questionamentos suscitaram assim a elaboração do seguinte objetivo: Analisar os processos de constituição da identidade profissional de professores da escola confessional católica Irmã Maria Catarina Levrini, em Teresina-PI, de 1957-2003.

Para pensarmos este capítulo, optamos por rememorar os modos de fazer e operacionalizar a docência no interior desta instituição escolar que confere marcas identitárias às professoras.

**Quadro 08:** Feitos e modos de fazer e operacionalizar a docência no interior da instituição escolar- E. I.M.C.L.



**Fonte:** (GONDINHO, 2016)

Telmo Caria<sup>109</sup> (2008), em seus estudos sobre a epistemologia da cultura-conjuntura aplicada à análise das atividades de grupos de trabalho técnico-intelectual, fez uso do conceito de cultura na investigação sobre as profissões. Especificamente, estudou sobre a cultura profissional de professores da educação básica em Portugal; em seu legado, evidenciou a dualidade de sentido existente entre o contexto da ação profissional docente e o contexto da ação política em educação. O autor registra que

quanto ao fenômeno identitário, introduz-se uma outra delimitação: existe uma identificação do actor social com a atividade laboral que é principalmente determinada pela interação social (presencial ou em rede) entre pares da mesma profissão e que por isso não se limita apenas à interpretação e interiorização pessoal do papel no quadro da instituição em que se trabalha ou à resistência e oposição a processos de racionalização técnico-burocrático das organizações. Há uma identificação do grupo profissional com a atividade sendo esta principalmente determinada pela subjetividade coletiva dos profissionais em causa inscrita (CARIA, 2007, p.127).

Esta identificação do grupo com a atividade determinada pela subjetividade é situada pela adesão dos sujeitos ao projeto em que estes fazem parte ao realizarem sua atividade profissional. Pelas narrativas das cinco professoras, percebemos a identificação dos atores sociais em contextos de interação social:

Optei por trabalhar na E.I.M.C.L! Fiz dessa opção uma escolha de vida. Me envolvi de tal forma que a escola já me parecia familiar. Meus filhos, meus sobrinhos e meus vizinhos estudavam lá. Íamos juntos e voltávamos juntos, fizemos dos eventos da escola nossos momentos de interação e lazer cultural (Trecho Magister A).

Sou bastante religiosa, este fato gerou em mim um sentimento de envolvimento maior com as causas das irmãs. Acredito na proposta da escola, sei o que ela significa e significou na vida de muitas famílias daquela região. Meu envolvimento se confirmava sempre que eu via as irmãs em oração pelo sucesso daquele projeto educativo e social. As irmãs são pessoas humildes e muito simples, porém bastante exigentes. Entendi essa exigência desde o dia em que a irmã Jacira falou: é porque a escola é para pobre que devemos fazer o nosso melhor, afinal o pobre é o sacramento de Cristo, agradamos a Deus cuidando com excelência dos mais necessitados. Aprendi muitas lições. Levo estas lições para minha vida pessoal (Trecho Magister C).

O nosso grupo de professores era bastante coeso, dificilmente convergíamos, não porque temíamos as irmãs que eram linha dura, mas porque corroborávamos com as propostas que geralmente era o reflexo das nossas necessidades coletivas. Tivemos momentos de discordância e até mesmo de desentendimentos entre nós professores e a administração escolar, mas nossa rede de apoio nos tranquilizava e não desistíamos (Trecho Magister D).

---

<sup>109</sup> Nota biográfica/trajetória profissional: Telmo H. Caria é sociólogo. Professor do departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Agregação – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal. – Doutorado em Sociologia da Educação – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) Portugal. Licenciatura em Sociologia – ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Portugal. É professor catedrático do Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (DES-UTAD) e pesquisa Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e de Educação.

A familiaridade, a interação, o sentimento de envolvimento, a credibilidade no projeto educativo e a rede de apoio dos professores mencionadas nas falas supracitadas das professoras A, C e D, confirmam a identificação dos atores sociais em uma perspectiva mais coletiva, como o preconizado por Caria.

A identificação do ator social com a atividade laboral é determinada pela interação social. Para além dos espaços institucionais existe uma noção de grupo que em cada professor se coletiviza. Diante da noção de grupo em que ele está inserido, este propósito identificado por Caria, nos faz pensar na atual dinâmica das ações coletivas dos professores. Mesmo com uma crescente especulação em torno do ato solitário de se constituir professor, não podemos deixar de percebê-lo enquanto grupo.

Nóvoa (1999)<sup>110</sup>, em seus estudos sobre a formação de professores, fez uso da conjugação dos elementos rigor teórico e conceitual da investigação em história associados ao engajamento relativo às causas da profissão professor para pensar na perspectiva da história comparada à construção de modelos de análise sobre os elementos que constituem a identidade profissional.

Usando as histórias de vida como ferramenta para analisar a constituição da prática educativa e dos saberes docentes, Nóvoa (1999) impulsionou reflexões importantes como: a história do ofício, o desenvolvimento da carreira, o engajamento profissional, a cultura profissional, os dispositivos de compreensão das relações de ensino e aprendizagem e o exercício coletivo da profissão. É notória a necessidade identificada em seus estudos de uma formação de professores construída dentro da profissão. Para a compreensão do processo histórico de profissionalização do professorado, o autor esboçou um modelo analítico em torno de quatro etapas: Exercício da atividade docente como ocupação principal; Licença oficial que legitima a condição de profissionais do ensino que funciona como controle do corpo docente; Formação profissional e Associações profissionais, que foram tomados como roteiro de investigação neste estudo em parceria com os dispositivos analíticos percorridos dos estudos acima enunciados.

Para Jean-François Sirinelli (2006)<sup>111</sup>, o conceito de geração como uma peça importante da ‘engrenagem do tempo’ se constitui como uma escala móvel, o que limita certamente as virtudes da periodização, o que não a destitui de um elemento de análise fecundo para a história. Assim,

---

<sup>110</sup>Nota biográfica/trajetória profissional: Professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genebra) e Doutor em História (Universidade de Paris IV – Sorbonne) tem-se dedicado a estudos de história da educação e de educação comparada. Lecionou também em importantes universidades estrangeiras, como Genebra, Paris V, Wisconsin, Oxford e Columbia (Nova Iorque). É Membro do Conselho das Ordens de Mérito Civil.

<sup>111</sup> Nota biográfica/trajetória profissional: Jean-François Sirinelli: historiador francês especialista em história política e cultural do século XX, é professor do Institut d'Études Politiques de Paris. Desenvolveu, também,



a geração existe, portanto, no território do historiador, ao mesmo tempo como objeto de história e como instrumento de análise. Pode ser ela então um instrumento de medida do tempo? [...] Do que foi dito antes, destacaremos dois pontos. Por um lado, seguramente a geração padrão não existe: em nenhum caso podemos distinguir nela uma estrutura cronologicamente invariável, que transcende as épocas e os países. Por outro, e sem que haja contradição com a primeira observação, a geração é seguramente uma peça essencial da engrenagem do tempo, mas cuja importância pode variar conforme os setores estudados e os períodos abordados (SIRINELLI, 2006, p.137).

Gerações de professores? Como é possível pensar em uma medida de tempo que agregue um grupo de profissionais? Que instrumentos de análise posso usar para pensar uma geração de professores ao longo de cinco décadas? Os aspectos normativos? Os aspectos institucionais? As práticas pedagógicas? Os sentidos atribuídos à docência?

Para Sirinelli (2006), não é possível padronizar gerações devido aos aspectos cronológicos transcenderem às épocas. Ela não pode ser uma medida de tempo, entretanto, por ser uma importante engrenagem do tempo, ela pode ser inventada e nos servir de objeto de análise de formas variadas, assumindo importâncias diversas. Como podemos perceber na fala da professora A:

nós professores temos muitas coisas em comum que nos aproximam não é a idade que nos faz parecidos, mas os contextos que atravessamos, as questões que vivemos juntas em cada tempo. Na escola cada tempo é marcado por uma geração de professores que tinham coisas em comum, essas coisas a que me refiro é forma de ver o mundo, a aprendizagem, de se relacionar com os alunos e nossas práticas (Trecho magister A)

O sentido de geração acolhido nesta pesquisa fora o preconizado pelo autor supramencionado, que afirma que o uso do conceito de geração está alicerçado no sentido histórico, reflexo da inserção do homem na profundidade histórica, que remete a ideia de uma modalidade específica do viver e do pensar e de intervenção no processo histórico. Para justificar a expressão geração, ressalto a existência de um campo de debates que a questiona no sentido historiográfico, no seu sentido polêmico da periodização e ainda no seu sentido biológico. Entretanto, segundo o autor supracitado:

Caberia então negar a geração qualquer virtude periodizante? Isso seria um equívoco, pois a geração é de fato uma peça importante da engrenagem do tempo e como tal deve ser tratada, como a condição, todavia desde logo dois limites desse padrão (SIRINELLI, 2006, p.134).

---

diversos trabalhos no campo da história dos intelectuais, da cultura de massa, da França na década de 1960 e da história do tempo presente. Foi profundamente influenciado por seu orientador, o também historiador René Rémond. Seu pai, Jean Sirinelli, foi professor de literatura grega clássica na Sorbonne. É presidente do Comité Français des Sciences Historiques e do Comité Científico de História da Unesco, vice-presidente da Association pour le développement de l'histoire culturelle, diretor do Centre d'Histoire de Sciences Politiques, além de editor responsável por dois periódicos, a Revue Historique e a Histoire Politique. Publicou, em 2013, na França, o livro *Désenclaver l'histoire. Nouveaux regards sur le XXe siècle français*, ainda sem tradução para o português. (FERREIRA, 2013).

Assim, Sirinelli (2006) sugere o entendimento de que o termo geração é elástico “devendo-se banir qualquer visão pitagórica das gerações” entendendo-a como uma escala móvel do tempo. Estas gerações de professoras incorporaram modos de viver e fabricar a docência ao longo de suas trajetórias neste espaço institucional.

Nos quadros seguintes foram selecionadas pontos de reflexões presentes nas narrativas das professoras sobre seus feitos e modos de vivenciar a docência no interior da E.I.M.C.L.

As impressões tecidas sobre a ação de trabalhar em uma escola confessional católica (Quadro 34) nos remetem aos sentidos atribuídos pelas professoras às suas experiências profissionais no interior de um espaço escolar. Identificamos a expressão ‘tarefa’ nos argumentos apresentados por três das cinco professoras, esse entendimento é atribuído à dimensão educativa e religiosa desta forma é praticamente consensual entre elas que o desempenho das atividades docentes está circunscrita em um imaginário social que reconhece as especificidades do projeto educativo de um espaço confessional. Esta construção de imaginário tem implicações diretas sobre o trabalho que elas realizam, sobre as convicções que orientam o trabalho e, sobretudo em relação aos sentidos atribuídos às suas práticas pedagógicas. No plano identitário, esta experiência constrói os indivíduos e definem as instituições Dubar (2005).

Quadro 34. Trabalhar em uma escola confessional católica

<b>PROFESSORAS</b>	<b>REMINISCÊNCIAS/FEITIOS</b>
<i>MAGISTER A</i>	Tarefa educativa e social
<i>MAGISTER B</i>	Um privilégio profissional
<i>MAGISTER C</i>	Tarefa cristã e também educativa
<i>MAGISTER D</i>	Cobranças
<i>MAGISTER E</i>	Tarefa educativa com fortes fundamentos religiosos.

FONTE: Pesquisa Direta

Uma vez incorporados os valores religiosos com elementos distintivos da tarefa educativa e do trabalho pedagógico realizado pela escola, as professoras operacionalizam atividades com cunho confessional e criam modos de vivenciar as práticas valorativas que professam a fé cristã no calendário das atividades programadas que são distribuídas durante o ano escolar. O projeto educativo é posto em prática nesta dimensão curricular como podemos identificar na imagem abaixo.



**Imagem 22:** Savi Show (evento em homenagem a Madre Savina)

**Fonte:** Arquivo da ANBEAS

A prática pedagógica do professor tem enfoques claramente definidos quanto aos seus objetivos religiosos. Assim,

as escolas confessionais, ao contrário das escolas laicas, definem como objetivo primacial de sua prática pedagógica o desenvolvimento de uma opção religiosa e a adoção de uma conduta moral em seus alunos; para atingir essa meta, a escola confessional dissemina os conhecimentos filosóficos- teológicos e os princípios educacionais da ordem religiosa à qual se vincula (BITTAR, 1999, p.127).

As professoras, ao pensarem sobre si enquanto profissionais, acionam uma memória educativa repleta de sentidos sobre a dialética da relação com a escola, com o conhecimento, com os sujeitos e com a vida. As escolas confessionais católicas, segundo as professoras, têm suas singularidades. Ao comparar o trabalho realizado nestes espaços com o trabalho realizado em escolas públicas, estas enfatizaram que

O que a escola tinha de diferente da escola pública era um cultura voltada para as coisas acontecerem, para as coisas darem certo. Na escola pública, a impressão que me dá é que, em qualquer que seja o tempo, funcionários não se envolvem com a causa. A clientela do Catarina eram crianças pobres igualmente às da escola pública, mas a administração escolar das irmãs prezava pela excelência de tal forma que os espaços tornam-se distintos. A grande lógica era de melhorar a vida dos alunos pela escolarização ou, como as irmãs diziam, para saída da condição de miséria intelectual e da ignorância. Na E.I.M.C.L éramos envolvidas com a causa dos mais pobres, buscando o melhoramento via projeto educativo (Trecho Magister A).

Na escola pública, os professores passam é de um mês inteiro de greve e nem se preocupam com os alunos. Na E.I.M.C.L. não entrávamos em greve de jeito nenhum porque pensávamos nas centenas das crianças que ali estavam para se alimentar, tanto de comida como de conhecimento (Trecho Magister C).

É interessante que todas as professoras queriam seus filhos estudando na E.I.M.C.L, mas não queriam estudando na escola pública. Ora, se as professoras fazem essa opção é porque sabem que a escola confessional é melhor, independente se é porque ali é o seu lugar de trabalho, matriculamos nossos filhos onde confiamos (Trecho Magister D).

Nas três falas das professoras, embora com questões distintas, existe um ponto em comum que é a comparação entre os espaços confessionais e os espaços públicos de ensino. Um ponto salutar é que ambos os espaços são lócus de trabalho das mesmas professoras, que têm posicionamentos distintos sobre eles. A professora A enfoca uma cultura amparada na eficácia escolar e no papel dos sujeitos como distintivos de sucesso escolar. Ela atribui à incorporação da causa do projeto educativo como uma tomada de decisão fortemente influenciada pela cultura da administração escolar quando esta trabalha exigindo qualidade. A professora C usou o movimento grevista para pensar as posturas institucionais, a mesma justifica social e ideologicamente à tomada de decisão por se abster da greve em virtude do compromisso social com os alunos em detrimento do compromisso com a melhoria da profissão e da educação de nosso país. Por fim, a Professora D enfatizou a comparação da procura pelas escolas confessionais em detrimento da escola pública sob a simples justificativa de que a escola confessional seria uma escola de melhor qualidade.

O panorama comparativo supracitado evidencia pontos que nos fazem pensar sobre o lugar institucional de uma escola confessional católica na trajetória profissional de professoras ao longo de algumas décadas, afinal estes espaços conformam repertórios que a distinguirão de outros funcionários públicos. Assim, estes espaços influenciam diretamente na constituição de um *habitus* docente.

Em questões alusivas às especificidades do trabalho em escolas confessionais (Quadro 35), consensualmente as professoras A, B, C e D enfatizaram que os rituais caracterizam este trabalho. O tratamento às questões religiosas tem lugar privilegiado ao longo de décadas no currículo formal e oculto da escola. Estas balizam interpretações valorativas e impulsionam a constituição de um corpo disciplinar no interior das aprendizagens e construção das experiências escolares. A professora E apontou os mecanismos disciplinares e suas mediações como uma marca significativa dos trabalhos em espaços escolares confessionais, uma vez que estes carregam marcas punitivas de controle pela simples obediência a um conjunto de dispositivos organizados entre o que é permitido e proibido perante a lei de Deus e dos homens.

Quadro 35. Especificidade de trabalho em escolas confessionais católicas	
PROFESSORAS	REMINISCÊNCIAS/FEITIOS
MAGISTER A	Rituais
MAGISTER B	Rituais
MAGISTER C	Rituais
MAGISTER D	Rituais
MAGISTER E	Mediações com a indisciplina e a disciplina.

Esses dispositivos disciplinares são construídos pela doutrina apresentada diariamente, a partir dos rituais de rotina, do currículo operacionalizado bem como dos eventos que agregam a escola em torno de um objetivo comum conforme evidenciamos na imagem abaixo e que reproduzem a ideologia cristã.



**Imagem 23:** Missa realizada para comunidade escolar da E.I.M.C.L

**Fonte:** Arquivo da ANBEAS

No tocante à escola e à rotina do trabalho docente, todas as professoras deram um destaque quantitativo ao volume de trabalho, expressões como muito trabalho se repetiram nas falas das professoras B, D e E. Nas falas das professoras A e C receberam outro tratamento: intenso e desgastante, ambos evidenciaram as queixas das professoras quanto ao acúmulo de tarefas muito presentes nos discursos de professores que trabalham na rede privada de ensino e também na rede pública. A rotina excessiva de trabalho está circunscrita, especialmente nos dias atuais, nos discursos de precarização do trabalho docente, razão pelo qual se torna evidente o desestímulo e o abandono da carreira logo nos primeiros anos da docência.

A identidade nunca é instalada, nunca é acabada. Os indivíduos passam por crises de identidade Dubar (2005) afirma. Especificamente, as condições de trabalho acentuam as crises de identidade na docência em relação a aspectos como desvalorização do magistério, as condições materiais de trabalho, ao plano de cargos e salários e a dinâmica de trabalho coletivo que envolve a cultura organizacional.

Quadro 36. A escola (I.M.C.L.) e a rotina de trabalho docente

**PROFESSORAS**  
*MAGISTER A*

**REMINISCÊNCIAS/FEITIOS**  
Intensa

*MAGISTER B*  
*MAGISTER C*

*MAGISTER D*  
*MAGISTER E*

Muito trabalho  
Apesar das rotinas diárias serem desgastantes, cada dia é único  
Dinâmica e de muito trabalho  
Muito Trabalho.

FONTE: Pesquisa Direta

As rotinas escolares são bastante específicas e têm uma relação direta com seu projeto pedagógico. A E.I.M.C.L. tem um calendário de eventos<sup>112</sup> inserido em seu Projeto Político Pedagógico baseado nas festividades cristãs, datas cívicas nacionais e locais que demandam do seu pessoal docente um alto grau de preparação e envolvimento para além das atribuições pedagógicas em sala de aula. Tais rituais enfatizam o projeto educativo curricular da escola e evidenciam os posicionamentos dos professores frente à manutenção ou transformação destes.



**Imagem 24:** Festividades da Semana Santa na E.I.M.C.L

**Fonte:** Arquivo da ANBEAS

No tocante à percepção pessoal sobre ser professor na E.I.M.C.L. (Quadro 37), questões como o grau de satisfação, o envolvimento, o reconhecimento das aprendizagens coletivas e a familiaridade são elementos de afinidade identitária das professoras com o projeto institucional escolar no qual fazem parte. Existe uma adesão reconhecida com argumentos como o emitido pela professora B e um entendimento formativo como a fala da professora E.

<sup>112</sup> Ver anexo.

## Quadro 37. Percepção Pessoal: ser professor na E.I.M.C.L.

**PROFESSORAS****REMINISCÊNCIAS/FEITIOS***MAGISTER A*

“Sou satisfeita de ter sido professora do Catarina durante tantos anos, praticamente só lá. Abdi quei de muitas coisas, mas valeu à pena”

*MAGISTER B*

“As colegas que eram do estado e trabalhavam em escolas do estado diziam que eu era boba, escrava das irmãs. Eu não ligava!”

*MAGISTER C*

“São muitas histórias, muito envolvimento. O Catarina é minha casa, minha família em profissão e em cristo”

*MAGISTER D*

“Uma parte importante de minha vida”

*MAGISTER E*

“Um lugar de boas aprendizagens como profissional e como gente”.

FONTE: Pesquisa Direta

**Imagem 25:** Festividade da Semana Santa na E.I.M.C.L

Fonte: Arquivo da ANBEAS

A afinidade identitária é o que nos toca ao manusear um álbum de fotografias presente no arquivo escolar em que percebemos a expressão artística dos rituais de propagação da fé cristã paralela ao envolvimento descrito pelas professoras ao realizarem as atividades culturais de forma planejada, combinada e com muita sensibilidade.

## Quadro 38. Percepção Profissional: ser professor na E.I.M.C.L.

**PROFESSORAS****REMINISCÊNCIAS/FEITIOS**

<i>MAGISTER A</i>	Ter espiritualidade e assumir o compromisso de educar crianças em suas diversidades
<i>MAGISTER B</i>	Ser exemplo de profissional
<i>MAGISTER C</i>	Significa que assumimos o compromisso para além de educar, instruir para o bem
<i>MAGISTER D</i>	Desenvolver um bom trabalho e estimular a preparação para a vida
<i>MAGISTER E</i>	Além da realização de um trabalho competente um cuidado ético com os alunos e a comunidade escolar.

FONTE: Pesquisa Direta

Na percepção profissional sobre ser professor da E.I.M.C.L (Quadro 38) o destaque das narrativas das professoras para aspectos do campo subjetivo como a espiritualidade, a instrução para o bem, ser exemplo e estimular a preparação para vida caracterizam o imaginário docente sobre a representação do professor no interior de uma escola católica filantrópica. Aspectos como o compromisso foi evidenciado nas falas das professoras A, C e E como uma dimensão ética do saber ser do professor. A percepção profissional sob a égide das falas das professoras interliga seus saberes de ordem conceitual com os saberes de ordem pessoal/cultural. As falas supracitadas matizam e ampliam as dimensões técnicas da profissão bem como refletem a relação das professoras com os símbolos com as quais elas interagem de forma regulatória.



**Imagem 26:** Primeira Eucaristia na E.I.M.C.L

**Fonte:** Arquivo da ANBEAS



O significado da escola para o bairro (Quadro 39) está situado historicamente entre as tensões da constituição espacial e a rede de sociabilidades que emerge dela. A chegada do convento no território espacial e a conseqüente criação dos espaços de assistência social a população que se constituía no entorno fez nascer demandas por serviços públicos em diversos campos. Com o crescimento do bairro as relações assumiram contornos próprios e a escola passa a assumir uma centralidade nas expectativas da comunidade que aposta na escolarização como mecanismo de transformações sociais bem como acreditam na escola como um espaço que dá conta de satisfazer as necessidades básicas da sua clientela como alimentação e lazer.

Quadro 39. Significado da Escola para Bairro	
PROFESSORAS	REMINISCÊNCIAS/FEITIOS
<i>MAGISTER A</i>	Oferta de educação de qualidade
<i>MAGISTER B</i>	Formação para as crianças e para as famílias
<i>MAGISTER C</i>	Escola boa, alunos mais preparados para o mercado de trabalho
<i>MAGISTER D</i>	Crianças com melhores oportunidades de estudo em uma boa escola
<i>MAGISTER E</i>	Melhoria de vários aspectos: éticos, religiosos e cognitivos.

FONTE: Pesquisa Direta

A escola significa para o bairro aprendizagem, sociabilidades e formação uma vez que ela potencializa as oportunidades educacionais e constrói enquanto práticas sociais um repertório cultural de melhoramento das condições de pobreza no qual estão imersos. Para as professoras a oferta de uma educação de qualidade legitima um status da escola em detrimento das demais do entorno gerando uma concorrência entre os setores que atendem as camadas mais populares como as escolas públicas e filantrópicas e reconhecendo nesta perspectiva a competência das escolas confessionais filantrópicas por sua estratégia de melhoramento da qualidade da aprendizagem dos alunos, o que diretamente correlaciona a qualidade do ensino com a qualidade do trabalho realizado pelas professoras, assim a comunidade reconhece o trabalho desenvolvido pelas professoras conferindo a elas o adjetivo de competentes no exercício de sua função.



**Imagem 27:** Palestra formativa na E.I.M.C.L

**Fonte:** Arquivo da ANBEAS

As escolas confessionais católicas em seu projeto pedagógico são fies divulgadoras da fé e da moral cristã. A crença de que elas tantas formavam uma elite cultural-intelectual bem sucedida, como é o caso das escolas de elite, como formavam a pobreza instruída na recusa da ignorância, como é o caso das escolas filantrópicas, são elementos que fizeram efervescer o reconhecimento de suas práticas educativas junto à sociedade e junto aos professores que faziam parte desta empreitada. Ideologicamente os professores eram os sujeitos diretos da propagação deste propósito uma vez que a escola é entendida como espaço efetivo e legítimo da conformação de crenças e valores numa perspectiva tanto individual como coletiva. Na imagem acima evidenciamos uma palestra formativa direcionada a comunidade de alunos e professores.

**Quadro 40. Significado do trabalho dos professores para a comunidade local**

**PROFESSORAS**

*MAGISTER A*  
*MAGISTER B*  
*MAGISTER C*  
*MAGISTER D*  
*MAGISTER E*

**REMINISCÊNCIAS/FEITIOS**

Melhoramento da qualidade da aprendizagem  
 Preparação de cidadãos  
 Formação cristã e educacional  
 Preparação para o ensino superior  
 Formação para vida.

FONTE: Pesquisa Direta

O significado do trabalho dos professores para a comunidade local (Quadro 40) é reconhecido pela maioria dos membros da comunidade e associado ao trabalho social desenvolvido por estas, tanto na escola como na comunidade. Pela fala das professoras as questões sistemáticas do ensino são

acionadas quando a escola oferece dispositivos de melhoramento da qualidade de aprendizagem reconhecidos tanto pelos profissionais da escola como pela comunidade escolar, quando apresenta uma dimensão ética de preparação para o exercício da cidadania e quando prepara para a continuidade dos estudos em outros níveis de ensino, tais questões tecidas pelos elementos valorativos de formação e preparação para a vida.



**Imagem 28:** Acolhimento das irmãs aos pais

**Fonte:** Arquivo da E.I.M.C.L

O trabalho filantrópico confessional realizado no âmbito educacional é então caracterizado

como uma instituição de educação que presta serviços educacionais e/ou de assistência social, colocando-os à disposição da população sem exigir por eles qualquer tipo de remuneração. Em geral, esses serviços prestados pelas escolas filantrópicas são caracterizados como atividades complementares à ação do Estado; por essa razão, podem ser entendidas como medidas compensatórias, mas necessárias, para assegurar o acesso da população a determinados serviços (BITTAR, 1999, p.138)

Em ação complementar ao Estado a filantropia sob a ótica educacional reflete a ineficácia do Estado na oferta de uma educação de qualidade para as camadas mais populares da educação e mesmo sendo entendida como medida compensatória essas empreitadas asseguram o acesso a educação de qualidade a população mais carente assistidas por estas.

Quadro 41. ATOS DE ATRIBUIÇÃO: Que tipo de professor você é?

**PROFESSORAS**

**REMINISCÊNCIAS/FEITIOS**

*MAGISTER A*

Responsável no desempenho das minhas obrigações

*MAGISTER B*

Disciplina e organizada

*MAGISTER C*

Cuidadosa com as relações entre colegas e alunos

*MAGISTER D*  
*MAGISTER E*

Responsável  
Ética e comprometida com o desempenho das  
atividades pedagógicas.

FONTE: Pesquisa Direta

A identidade para si ( o que o individuo diz de si mesmo) Dubar (2005) também entendido como processos biográficos faz parte da estruturação identitária. Responsável, cuidadosa, disciplinada, organizada e ética foram atribuições subjetivas designadas pelas próprias professoras ao seu modo de ser professor. Os atos de atribuição são constructos singulares da percepção dos atores sociais sobre sua forma de estar no mundo, são domínios eminentemente humanos de representações sobre como os indivíduos se auto percebem e agregam para si repertórios exigidos socialmente e internacionalizados num patamar pessoal. No caso dos professores como profissionais estas representações são referenciadas em códigos, símbolos e linguagens típicas de um tempo e suas exigências em relação à docência.



**Imagem 29:** Momento de formação na E.I.M.C.L

**Fonte:** Arquivo ANBEAS

Quadro 42. ATOS DE ATRIBUIÇÃO: O que dizem sobre você como professor

**PROFESSORAS**

**REMINISCÊNCIAS/FEITIOS**

*MAGISTER*

Lutadora, determinada e comprometida

A

*MAGISTER B*

Que sou muito responsável

*MAGISTER C*

Comprometida e ética

*MAGISTER D*

Que sou perfeccionista e criativa

*MAGISTER E*

Criativa e demonstro gostar muito do que faço.

FONTE: Pesquisa Direta

Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o outro. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura (DUBAR, 2005, p.135)

Cada um pode recusar a identidade dada pelo outro e se definir de outra forma. A identidade pode ser reivindicada pelo indivíduo. No (quadro 42) a atribuição de características emitidas pelo outro reforçam ou contrariam as representações construídas por si próprio. As narrativas das professoras concatenam luta, determinação, comprometimento, responsabilidade, criatividade e perfeccionismo, estas referências simbolizam aspectos pedagógicos dinâmicos ao longo da carreira. Estas também fazem parte de um corpo subjetivo de representações que construímos sobre ser professor especialmente na atualidade.



**Imagem 30:** Atividade Cultural aberta a comunidade na E.I.M.C.L

**Fonte:** Arquivo da ANBEAS

Quadro 43. ATOS DE PERTENCIMENTO: Que tipo de professor você quer ser?

**PROFESSORAS**

**REMINISCÊNCIAS/FEITIOS**

*MAGISTER A*

Aquele que sempre aprende, que se renova e está sempre atualizado

*MAGISTER B*

Que se qualifica e que está motivado

*MAGISTER C*

Aquele que não desiste dos que mais necessitam

*MAGISTER D*

Que é ético nas tomadas de decisões

*MAGISTER E*

Em constante aprendizagem e que melhora a qualidade do trabalho que faz.

Para Freire (2000) é preciso ousar para permanecer ensinando por um longo tempo. Ensinar é um movimento de tessitura da vida! Cada história particular representa um conjunto incorporado de ações que nos coletiviza, assim

todas as vidas são importantes, todas as experiências merecem atenção. Debruçar-se sobre as mesmas pode levar a novos conhecimentos e a novos posicionamentos. E esse debruçamento pode/deve ser realizado pelo próprio sujeito (a reflexão sobre si) ou por outros. A tarefa de reflexão e análise das histórias de vida permite caminhos vários. Escrever e refletir sobre a própria vida – experiência, formação, projetos, sonhos, frustrações, sucessos, insucessos, sentimentos etc. – é tarefa sugerida há vários anos por especialistas em formação de educadores como experiência que pode configurar-se como transformadora da prática pedagógica (DEMARTINI, *apud* SOUSA, 2008, p.46).



**Imagem 31:** Quadro com a apresentação da missão e da visão da ANBEAS

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Os feitos e modos de fazer e operacionalizar a docência no interior da instituição escolar nos impulsionou às seguintes reflexões: a montagem de um grupo profissional para atuar nestas escolas congrega valores, regras e comportamentos que tanto atravessam a vida pessoal como a vida profissional dos sujeitos envolvidos.



**Imagem 32:** Turma da 8ª série- foto de conclusão do ensino fundamental da E.I.M.C.L

**Fonte:** Arquivo da E.I.M.C.L

Os estabelecimentos de ensino católicos podem ser definidos como espaços de disseminação de valores, comportamentos e atitudes, no seu interior os feitos diários nos desvelam a constituição de esquemas de disposições duráveis, o seu trabalho instiga a formação de certo tipo de *habitus* por parte especificamente do seu grupo profissional de trabalho que agem como propagadores institucionais de tais preceitos.

Pode-se fazer do *habitus* não o produto de uma condição social de origem, mas o de uma trajetória social definida com base em várias gerações e, mais precisamente da inclinação da trajetória social da descendência (BOURDIEU,1974,p.5)

No interior das escolas confessionais seus feitos representam a reprodução e a produção dos comportamentos valorativos substanciados na fé cristã desvelando por estes um projeto de civilidade e propagando um ideal pedagógico.

Estes espaços educativos fazem uso de arrojadas estratégias de socialização preconizadas pelos seus rituais, pelos seus momentos formativos, momentos assistencialistas direcionados aos mais necessitados e pela divulgação do seu projeto através de sua equipe de trabalho para legitimar suas práticas e seu reconhecimento social amparado sob a égide religiosa.

Circunscritos na ideia de que a educação é a condição de elevação valorativa os preceitos da fé cristã estas alicerceiam suas ações pedagógicas. As escolas confessionais sendo representantes de uma ordem religiosa serão entendidas pelos pares como um importante mecanismo capaz de influenciar a sociedade.

A formação de uma geração de alunos e professores submetidos a mecanismos diários de inculcação que induzem a modos de percepção do mundo é identificada a partir das estratégias de

socialização que transformam estes espaços escolares em competentes lugares de fabricação de sociabilidades.

As identidades e suas eventuais cisões são produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (entre a ação instrumental e comunicativa, a societária e a comunitária, a econômica e a cultural, e não essencialmente como resultados do funcionamento psíquico e de seus recalques inconscientes (DUBAR, 2005, p.137)

A produção e gestão das identidades profissionais de professores no interior de escolas confessionais católicas simbolizam uma rede de sociabilidades negociadas, apropriadas ou simplesmente incorporadas de uma série de capitais acionados nas práticas sutis e autoritárias da igreja católica manifestadas por suas congregações religiosas que comandam espaços escolares. Os feitos diários são imbricados de marcas que vislumbram a manutenção de um saber de antemão religioso que norteia as práticas educativas. Reforça-se em nesta dimensão que a identidade

refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas. 1. Ainda que o termo identidade, do ponto de vista etimológico (qualidade “do mesmo”, “de idêntico”) e histórico-filosófico, remeta a uma perspectiva essencialista e unitária da identidade, o significado atual do termo no campo dos Estudos Culturais e em boa parte do pensamento sociológico contemporâneo ressalta o caráter construcionista das identidades. A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente (GARCIA, 2005, p. 51) <sup>113</sup>.

Este capítulo teve como objetivo analisar os processos de constituição da identidade profissional de professores da escola confessional católica Irmã Maria Catarina Levrini em Teresina-PI de 1957-2003, destarte podemos concluir que ser professor das escolas confessionais católicas fora uma opção profissional para a vida. As professoras que participaram desta pesquisa têm em comum seus trajetos consolidados neste espaço o que nos levou a perceber as marcas ideológicas das relações religiosas na conformação de um corpo de conhecimentos valorativos e pedagógicos que se circunscreveram de tal forma que os discursos da fé e da caridade se sobrepuseram ao profissional em muitos momentos no decorrer desta história. Ao longo de suas trajetórias profissionais percebemos as marcas da religiosidade e seus feitos encontravam-se em sintonia com as propostas institucionais. As professoras também inventaram modos/estratégias/táticas de convivência criativa ao longo destes

---

<sup>113</sup> Conceito presente no dicionário de verbete. Ver <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=46>. Acesso em: 11 de janeiro de 2016.



percursos que simbolizaram uma vida em que tanto as professoras foram transformadas pela instituição como elas transformaram a instituição.

**FÉ, CARIDADE E PROFISSÃO PROFESSOR:** Considerações reflexivas

*Não preciso do fim para chegar.*

*Manoel de Barros*

Estranhar, abandonar o consagrado, desconfiar, indagar, criar, olhar o mundo fora de suas naturalizações, perceber o que particulariza e o que coletiviza e pensar as ações nas continuidades e mudanças do tempo, implica envolver-se. Pesquisar no campo da História e da Educação, especificamente na história da educação é propiciar uma lapidação de olhar sobre a sociedade, as instituições, as políticas, as biografias, os conceitos, os sujeitos e as práticas escolares entre outras possibilidades.

Este estudo tendo se debruçado sob os questionamentos em relação à constituição da identidade docente a partir da análise do lugar dos espaços institucionais, dos repertórios formativos/legais e seus modos de apropriação e recriação, das experiências subjetivas e das ações coletivas mobilizadas na fabricação da identidade de professores identificou que os professores formam um grupo diverso em seu interior submetido a condições distintas.

As especificidades de um espaço escolar filantrópico confessional nos instigam a pensar as plurais relações que são cotidianamente construídas. Do projeto civilizador da Igreja católica de conformar suas tradições pela oferta da educação institucionalizada a espaços geográficos entendidos como lugares de vulnerabilidade pelas condições de pobreza ao Estado, reforçando de forma amistosa a permanência da igreja no projeto de escolarização do estado do Piauí, um emaranhado de relações constrói-se.

No tocante ao projeto de civilidade, o questionamento oportuno sobre o que os sujeitos fazem com aquilo que lhe é imposto, pelas narrativas das professoras, é possível identificar que as espacialidades são fundadas a todo instante e, com elas, atos resistentes e de transformação nem sempre conscientes reinventam os usos dos bens culturais.

Ao construir entendimentos reflexivos sobre as impressões que habitam a relação estabelecida entre um convento, um bairro, uma escola e seus sujeitos nos feitos cotidianos consideramos, em notas reflexivas, que se pode constatar que acionadas as lembranças dos professores sobre o convento, a escola e o bairro fez-se possível perceber e refletir sobre as práticas de reapropriação do espaço, compreender os efeitos de nossos itinerários na criação de modos de viver, identificar as tessituras dos fazeres e dos saberes que habitam esta relação, sendo possível criar e recriar impressões sobre os feitos cotidianos dos sujeitos em relação às maneiras de fazer, as práticas de espaço e as maneiras de crer.

Construímos algumas hipóteses ao longo de todo o processo investigativo que foram confirmadas: pela trajetória de professores compreendemos algumas especificidades do percurso histórico da profissão em um determinado tempo e local; que as políticas de Estado influenciam a constituição da profissão docente, gerando mecanismos de conformação ao mesmo tempo em que constroem dispositivos contrários a esta conformação, que resultam em modos atípicos de atuar nesta profissão, inventados no interior desta relação; que os modelos institucionais/escolares definem e criam modos de operacionalizar a docência e que os movimentos associativos de professores provocam um debate da categoria com o Estado impulsionando, a partir deste, a criação de inusitadas estratégias de ação coletivas.

Nas narrativas das professoras percebemos que as mesmas enfatizam o caráter histórico temporal da profissão. Ao pensar seus trajetórias elas afirmam que tudo muda na docência os sentidos, os significados, as políticas, os currículos, os sujeitos, os afetos e nossos feitos e concepções e que passada algumas décadas é possível você mensurar a complexidade da docência.

Na disputa pela hegemonia religiosa, a igreja buscou com as congregações religiosas criar estratégias de expansão e divulgação da fé cristã via estratégias de escolarização. Esta empreitada foi incorporada com muita determinação e alcançada com bastante êxito especialmente nos anos de 1957 a 2003 no Piauí. Uma empreitada estratégica do ponto de vista profissional foi formar uma elite intelectual atuante nas profissões liberais em destaque na sociedade piauiense e construir um espaço de formação de professores como foi o caso da criação da Escola Normal da congregação das irmãs, sediada nas dependências da escola sede, que é o Colégio Sagrado Coração de Jesus-CSCJ. A igreja representada pela congregação das irmãs Catarinas assumiu uma relação formativa dos professores a atuar nas séries iniciais. A escola Irmã Maria Catarina Levrini foi locus de aprendizagem profissional de muitos professores oriundos desta formação.

A escola também foi locus de muitas histórias profissionais do ponto de vista dos professores e de muitas histórias de vida do ponto de vista de toda uma comunidade escolar.

Identificamos neste estudo que as formas identitárias profissionais se configuram nas relações sociais e de trabalho e que os processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem e se reconstróem ao longo da vida. Assim, a identidade profissional é constituída socialmente.

Envolvida com as narrativas das professoras, percebemos que os modos de identificação e os modos de agir são tecidos por sujeitos ordinários neste movimento criativo, inventivo e de potência que é a vida. Percebemos ainda que a identidade social é uma articulação entre as transações internas ao indivíduo e externas entre o indivíduo e as instituições com as quais eles interagem e que por meio dos percursos formativos revividos pelas professoras fora possível entender que a trajetória pessoal e profissional estão em constantes entrecruzamentos.

Identificamos nas narrativas das professoras Magister D e E a constatação do que Dubar (2005) denominou de Negociação identitária, entendida não como um rótulo autoritário, mas um complexo processo comunicativo que alia a polarização no grupo com uma estratégia de oposição; e nas narrativas das professoras A, B e C o conceito de afinidade identitária como um complexo processo comunicativo que alia a preferência individual com a estratégia de aliança.

A escola em potencial é entendida com espaço de identificação e a identidade profissional não é apenas uma identidade no trabalho, mas uma projeção de si no futuro. Não se trata apenas de uma escolha de profissão ou de uma formação, mas da condição pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, de suas capacidades e de seus desejos.

Pela pesquisa fora constatado que a experiência no magistério acrescidas das experiências dos espaços sociais matizam e ampliam as experiências que fazem dos professores sujeitos únicos com muitas formas de estar no mundo. Assim a história de vida, a formação e as práticas docentes articuladas de forma intrínseca constituem o processo identitário profissional dos professores.

Em tese, a identidade profissional das professoras, objeto desta investigação, é ancorada na experiência relacional e social do poder como um lugar de experimentos em que cada geração de professores a constrói com as marcas das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelos quais elas passaram e contribuíram para transformar. A identidade profissional das professoras em contexto escolar filantrópico confessional é constituída pela rede de experimentos vivenciados ao longo de uma trajetória pessoal e profissional com as relações culturais e de poder operacionalizadas no interior das instituições. As professoras e suas histórias identitárias deixam legados fabricados de forma inventiva na história da profissão docente no Piauí e no Brasil.

Fé, caridade e profissão em notas de considerações finais pelas impressões acionadas em mim ao longo desta pesquisa que me conduziram à percepção de que as professoras em seus trajetos eram mobilizadas pela convicção religiosa, pela noção de caridade e por seus feitos profissionais em constante experimentação de mudanças ao longo de cinco décadas!

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, P. **O professor, a organização corporativa e a ação política**. In: CATANI, D.B. et al. (Org.). **Universidade, escola e formação de professor**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 77-84.
- ALBERTI, V.. Fontes Orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carlos Bassanezi. (Org.). **Fontes Históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **História: a arte de inventar o passado. Ensaios de Teoria da história**. Bauru, SP. EDUSC, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo. Cortez, 2009.
- AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ARROYO, M.G. **O acontecimento em educação: o movimento de professores**. In: CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. **Educação no Brasil: 1987-1988**. São Paulo: CEDI,1991. p. 155-157.
- ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. In: MINAYO, C.; HUETS, J. M. M. **O campo da saúde do trabalhador no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.
- AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira**. 4ª Ed. (revista e ampliada) Brasília. Editora da UnB. 1963.
- AZZI, R. **O catolicismo popular no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **A teologia católica da sociedade colonial brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BAKHTIN, M.. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Estética de la Creación Verbal**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.
- BAIRRÃO, J. **Reflexões sobre educação pré-escolar**. Braga. Abril: Policopiado, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Educação pré-escolar em zonas desfavorecidas**. IN: Encontro sobre educação pré-escolar. Fundação Caloust Gulbenkian. Textos de educação: Lisboa, 1993.
- BARROS, J.. **A História Social: seus significados e seus caminhos** in LPH - Revista de História da Universidade Federal de Ouro Preto. N° 15, 2005; p.235-256.
- BARTHES, R., BREMOND, CLAUDE, ECO, Umberto. Et. Al. **Análise Estrutural da Narrativa**. Rio de Janeiro. Vozes, 2008.

BITTAR, M. **Universidade comunitária: uma identidade em construção**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Disponível em: <<http://www.ucdb.br/mestradoeducacao/grupogeppes/>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

BONATO, N. M. **Memória da Educação: preservação de arquivos escolares**. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.06.n.35.p.42-47, Set/out.2000.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios da Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004.

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática**. In: Renato Ortiz (Org). Pierre Bourdieu. São Paulo. Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 2ª Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **O desencantamento do mundo**. São Paulo: Perspectiva, 1979. BORDIEU, P. 1983.

\_\_\_\_\_. Algumas propriedades do campo. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 89-94. Tradução de Jeni Vaitisman, (1982b).

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, p. 122-155. Tradução de Paula Montenegro e Alicia Auzmendi, (1983).

\_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, p. 82-121. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi, (1989).

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. P. 59-73. Tradução de Fernando Tomaz, (1992).

\_\_\_\_\_. **Economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, p. 201-202. Tradução de Sergio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Paula Montero e José Carlos Durand, (1996).

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus. Tradução de Mariza Corrêa. 1999.

\_\_\_\_\_. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

BRASIL, **Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 64.969 de 11 de agosto de 1969**. Aprova o Estatuto da Fundação Universidade Federal do Piauí. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de agosto de 1969.

\_\_\_\_\_, **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRITO, I.. **História da educação no Piauí.** Teresina: EDUFPI, 1996.

BURKE, P.org. **A Escrita da História.** Novas Perspectivas. 2ªed. São Paulo: UNESP. 1992.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARIA, T. H.**A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação a desenvolver.** Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 3.125-138. 2007.

CATANI, D. Bárbara. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira. et al. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CATROGA, F.. **Os passos do Homem como restolho do tempo: Memória e fim do fim da história.** Coimbra. Portugal. Editora Almeida, 2009.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica da questão social. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHARTIER, R.. **Por uma Sociologia histórica das práticas culturais.** In: **A História Cultural-**entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL,1990.

CERTEAU, M. de. **A escrita da História.** Rio de Janeiro. Forense universitária, 1982.

CLAUDINI, D. J.; CONELLY, F. M. **Relatos de experiência e investigação narrativa.** In: LARROSA, J. et all. *Dejamé que te cuente.* Barcelona: Laertes,p.11-59.

COSTA FILHO, A. **A escola do sertão:** ensino e sociedade no Piauí-1850-1889. Teresina, 2000. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Piauí, 2000.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Piauí: história e pesquisa.** IN: Revista FSA-Teresina-nº09/2012 ISSN 1806-6356.

DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil.**4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DEMARTINI, Z.; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 86, p. 05-14, ago. 1993.

Dicionário de Ciências Sociais/ Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação; Benedito Silva, coordenação geral; Antônio Garcia de Miranda Netto.../ et al./-2ªed.-Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas,1987.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais/Claude Dubar:** Tradução Andréa Stahel M. da Silva.- São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto : Porto Editora, 1997.

- ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FARIA FILHO, L.M.de (org.) **Arquivos, fontes e novas tecnologias. Questões para a história da educação**. Campinas, Autores Associados; Bragança Paulista, Universidade de São Francisco, 2000.
- FARIA FILHO, L.; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED/Autores Associados, ed. especial, mai./jun./ago. 2000.
- FERRO, M.. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.
- FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Edições Pulsar & Terras do Sonhar, 2006. 112p.
- FERREIRA, M.; XAVIER, L.; CARVALHO, F.(org.). **História do Currículo e História da Educação: Interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.
- FOUREZ, G. **Educar docentes, alunos, escolas, éticas, sociedades**. Tradução: José Augusto da Silva. Aparecida, SP: Ideias e Letras. 2008.
- FREITAS, S. M.de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- GARCIA, M.; HYPOLITO, A.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n. 1, p.45-56, jan./abr. 2005
- GATTI JÚNIOR, D. **Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais**. Ícone, Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia-MG, 6 (2):131-147, jul./dez.2000.
- GHIRALDELLI Jr.(org.) **Infância, educação e neoliberalismo**. 2. Ed. Coleção questões da nossa época; v.61. São Paulo, Cortez, 2000.
- GOFFMAM, E. **Estigma**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976, 2a edição.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- HILSDORF, M. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- HOBSBAWM, E. **A Contribuição de Karl Marx para a Historiografia**. In: BLACKBURN, Robin (org.). **Ideologia na Ciência Social**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1982.
- HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônino. (Org.) **Vida de professores**. 2ª Ed., Porto : Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação)
- KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC Rio, 2006.
- KREUTZ, L. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Porto Alegre: ed. Da UFRGS/ Florianópolis: ed. da UFSC / Caxias do Sul: EDUCS, 1991.
- LAHIRE, B. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Rio de Janeiro. Vozes, 2002.



\_\_\_\_\_. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo. Editora Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **A cultura dos Indivíduos.** Porto Alegre. Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre. Artmed, 1997.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascarados.** 4ª Ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAWN, M. **Os professores e a fabricação de identidades.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

\_\_\_\_\_. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antonio & SCHRIEWER, Jürgen. (orgs.) **A difusão mundial da escola.** Lisboa : Educa, p. 69-84, 2000.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Trad. Bernardo Leitão... [et al.].-5ªed.-Campinas,SP: Editora da UNICAMP,2003.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 40-49, Maio/Agosto 2001.

LEVI, G. **A herança Imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**, pp. 133-161. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da História Oral. 8ª ed., p. 167-182. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LOPES, A. de P. C. **As transformações do ensino secundário e as modificações do trabalho docente no Piauí: 1950 – 1980.** São Luiz: Congresso Luso – Brasileiro de História da Educação, 2010.

LOPES, E. T.; GALVÃO, Ana Maria O. **História da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGALHÃES, J. de. **Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas.** In SOUSA, Cynthia Pereira de & CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Práticas educativas, cultura escolares, profissão docente.** São Paulo, Escrituras, 1998.

\_\_\_\_\_. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: **História da educação: perspectiva para um intercâmbio internacional.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDRB, 1999.

MARCÍLIO, M.. **História social da criança abandonada.** São Paulo. Editora Hucitec. 1998.

MEIHY, J.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto: 2007.

\_\_\_\_\_. J. C. S. B. **Manual de história oral.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MELO, S. **Reminiscência do processo de escolarização: a formação da professora normalista piauiense e o ensino primário (1930-1945)**. Teresina, 2005. Dissertação de mestrado. Universidade federal do Piauí, 2005.

MENDONÇA, A. A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa: Universidade de Lisboa, n.º 11, jan. / abr., 2010. ISSN: 1646-4990. pp. 3-4. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 27 de Dezembro de 2015.

MILLS, W. **A nova classe média**. Trad. de Vera Borda. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 380p.

MINAYO, C. **Ciência, técnica e arte: os desafios da pesquisa social**. In: Pesquisa social. Vozes. Rio de Janeiro, 1994.

MORIN, E. **Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel**. Québec: Institut de Recherche Robert-Sauvé em Santé et em Sécurité du Travail, 2008.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: LDA, 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e a Profissão Docente**. In: \_\_\_\_\_ Os Professores e a sua Formação. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-33, 1992.

\_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

\_\_\_\_\_. Para uma análise das instituições escolares In: NÓVOA, António. (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, O. **Pesquisa para a história do Piauí**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1975, v. 4.

OLIVEIRA, D. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. *Educ. Soc.*, v. 25, n.89, dez. 2004

\_\_\_\_\_. **Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação das políticas educacionais na América Latina**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG, 2006. (Relatório de Pesquisa Capes).

PENIN, S. T. S. **A satisfação/insatisfação do professor no trabalho**. São Paulo: PUC-SP, 1980. Dissertação de mestrado.

POLLAK, M.. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: FGV, v. 2, n.º1, 1989, ISSN: 0103-2186. pp. 3-15. Disponível em: <[bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2278/1417](http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2278/1417)>. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

QUEIROZ, T. **Educação no Piauí (1880-1930)**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

REIS, A. de C. C. **História e memória da Educação em Oeiras**. De meados do século XVIII à primeira metade do século XX. Teresina: Expansão-EDUFPI, 2009.

REVEL, J. **Os usos da civilidade**. In: CHARTIER, Roger (Org.) **História da vida privada**, 3 da Renascença ao século da luzes. Tradução Hildegarde Feist.- São Paulo: Companhia das letras, 2009.

RICOUER, P. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgard (org). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**, pp. 369-378. 6ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

RILEY, C; EPPS, Frances. **Programa de proteção ao pré-escolar**. Tradução: Marília Diniz Carneiro. Rio de Janeiro, RJ: Editora Agir, 1970.

RIZZINI, I., PILOTTI, F.. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro. Amais livraria e editora. 1995.

RIZZINI, I.. **O século perdido - raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro. Amais livraria e editora. 1997.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 1983.

ROSENDAHL, Z. **Primeiro a obrigação, depois a devoção: estratégias espaciais da Igreja Católica no Brasil de 1500 a 2005**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SACK, R.D. **Human territoriality. Its theory and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, S.. **À luz dos valores religiosos: escolas confessionais católicas e a escolarização das mulheres piauienses (1906-1973)**. Teresina, 2006. Dissertação de mestrado. Universidade federal do Piauí, 2006.

SILVA, T. da. **Teoria cultural e educação — um vocabulário crítico** / Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Currículo, Cultura e sociedade**. 3ª Ed. São Paulo. Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **O currículo como Fetiche: a política e a política do texto curricular**. Belo Horizonte. Autentica, 2001.

SIRINELLI, J. **A geração**. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996.

SOARES, N. **Escola normal de Teresina (1864-2003): reconstruindo uma memória da formação de professores**. Teresina: Gráfica e editora Unidas, 2008.

SOPHER, D. **Geography of religions**. Londres: Englewood Cliffs/ Prentice Hall, 1967.

SOUSA, C. de, org. **História da Educação. Processos, Práticas e Saberes.** São Paulo; Escrituras Editora. 1998.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa.** Vol.01, 02 e 03. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado: História Oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

VALLE, I. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a construção de um corpo docente unificado. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p.209-230, jul./dez.2002.

\_\_\_\_\_. Carreira do magistério: uma escola profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, nº 216, p.178-187, mai./ago.2006.

VEIGA, C. G.. A Escolarização como Projeto de Civilização. **Revista Brasileira de História da Educação**, Minas Gerais, n. 21, p. 90-103, set./out./nov./dez. 2002.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Imagens públicas da profissão docente: uma análise sobre as formas de distinção da categoria. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.) **Formação de educadores:** arte e técnicas, ciências e políticas. São Paulo : Editora UNESP, 2006.

VINCENT G.; LAHIRE, Bernard.; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 07-47, jun. 2001.

VIEIRA, S. Lerche. **Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil.** OLIVEIRA, R. P. de (org.) **Políticas educacionais no Brasil - impasses e alternativas.** São Paulo: Cortez, 1995.

XAVIER, L. Nacif. **O Brasil como laboratório:** educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN / CDAPH/ EDUSF, 1999.

\_\_\_\_\_. História da Educação e História Local. In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo. et al. (orgs). **História da Educação:** desafios teóricos e empíricos, p. 51-56. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

\_\_\_\_\_. A pesquisa do CBPE em revista. In: MENDONÇA, Ana Waleska P.C. e BRANDÃO, Zaia (orgs). **Por que não lemos Anísio Teixeira?:** Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

\_\_\_\_\_. Matrizes interpretativas da história da educação no Brasil republicano. In: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira (orgs). **História da Educação no Brasil:** matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. pp. 19-43. Vitória: EDUFES, 2011.

**APÊNDICE**

<b>01</b>	Esboço empírico da tese
<b>02</b>	Carta de apresentação à direção da ESCOLA IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI
<b>03</b>	Carta de cessão-entrevista dos sujeitos
<b>04</b>	Roteiro de entrevista
<b>05</b>	Itinerário investigativo- ANÁLISE DE TESE E DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPI
<b>06</b>	Quadro político BRASIL-PIAUI



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-UFRJ  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

**ESBOÇO EMPÍRICO DA TESE**

**OBJETO DE ESTUDO: IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES**

TEMA	Identidade profissional de professores de uma escola confessional católica
TÍTULO	<b>PROFISSÃO, CARIDADE E FÉ:</b> Trajetórias profissionais de professores em um contexto escolar confessional católico em Teresina-Piauí (1957-2003)
ESCOLHA DO RECORTE: TEMPO	1957-criação da escola 2003-nova jurisprudência (iniciativa privada)
ESCOLHA DO RECORTE: ESPAÇO	E.I.M.CATARINA LEVRINI- Engajamento pioneiro na filantropia confessional no estado do Piauí.
ESCOLHA DO RECORTE: OBJETO	IDENTIDADE- Um conjunto de compreensões que os professores mantêm sobre quem eles são e sobre o que é significativo para eles.

**PROBLEMATIZAÇÃO: Como é constituída a identidade profissional de professores em contexto escolar confessional católico? Qual sua implicação na produção local da profissão docente?**

✓ **OBJETIVO GERAL: Analisar os processos de constituição da identidade profissional de professores da escola confessional católica Irmã Maria Catarina Levrini em Teresina-PI de 1957-2003.**

QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
	Compreender através das trajetórias profissionais os percursos formativos de

Como é constituído o percurso formativo de professores em uma escola confessional católica em Teresina-Piauí?	professores na escola confessional católica Irmã Maria Catarina Levrini em Teresina-Piauí;
Qual o lugar das políticas educativas do Estado na constituição da identidade profissional de professores em um contexto escolar confessional católico?	Identificar o papel das políticas educativas do Estado, bem como da política institucional nas trajetórias destes professores;
Como os professores desta escola e seus modos de fazer-se professor constroem a profissão docente e circunscrevem suas práticas na história da educação de Teresina e do Piauí?	Mapear as práticas pedagógicas operacionalizadas por estes professores e seus efeitos na constituição de suas identidades profissionais no contexto em que se insere a referida escola;
Quais são as ações coletivas mobilizadas por professores deste contexto?	Investigar as ações coletivas mobilizadas por estes professores, inquirindo sobre os seus impactos na experiência dos professores.

### DISCUSSÃO TEÓRICA

AUTORES/TEÓRICOS	NOÇÕES
ANTÔNIO NÓVOA	Fabricação da profissão docente e da produção sócio-histórica do professor
CLAUDE DUBAR	Identidade e formas identitárias
FRANÇOIS SIRRINELLI	Geração
THELMO CARIA	Cultura profissional do professor
MARTIN LAWN	Fabricação da identidade docente
MICHEL POLLACK	História e Memória

### DISCUSSÃO METODOLÓGICA

Lócus da pesquisa	E.I.M.Catarina Levrini
Sujeitos da pesquisa	05 professoras da escola supracitada

Fontes da pesquisa	Arquivo escolar, arquivo pessoal dos sujeitos e depoimentos orais e escritos das informantes
Instrumento de construção dos dados	Questionário- entrevistas semi estruturadas e Memorial.

<b>QUESTÕES NORTEADORAS</b>	<b>HIPÓTESES</b>
Como é constituído o percurso formativo de professores em uma escola confessional católica em Teresina-Piauí?	Pela trajetória de professores é possível compreender o percurso histórico da profissão e suas especificidades em um determinado tempo e local;
Qual o lugar das políticas educativas do Estado na constituição da identidade profissional de professores em um contexto escolar confessional católico?	As políticas de Estado influenciam a constituição da profissão docente, gerando mecanismos de conformação ao mesmo tempo em que constroem dispositivos contrários a esta conformação que resultam em modos atípicos de atuar nesta profissão inventados no interior desta relação;
Como os professores desta escola confessional católica e seus modos de fazer-se professor constroem a profissão docente e circunscrevem suas práticas na história da educação de Teresina e do Piauí?	Os modelos institucionais/escolares definem e criam modos de operacionalizar a docência;
Quais são as ações coletivas mobilizadas por professores deste contexto?	Os movimentos associativos de professores provocam um debate da categoria com o Estado, impulsionando a partir deste, a criação de inusitadas estratégias de ação coletivas.



**ESBOÇO EMPÍRICO DA PESQUISA**

- ✓ Esta é uma pesquisa em História da Educação alicerçada na perspectiva da História Cultural e da sociologia das profissões;
- ✓ Os sujeitos informantes da pesquisa são 05 professores e suas trajetórias profissionais;
- ✓ Será realizada uma entrevista com a diretora da escola a fim de coletar dados institucionais sobre a escola;
- ✓ O uso das trajetórias entendido pelas contribuições da sociologia de Pierre Bourdieu;
- ✓ Fundamentos conceituais para a construção das trajetórias dos agentes a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu: (1) localização do campo intelectual no arcabouço do poder; (2) Posição ocupada, alocada e deslocada pelos agentes e pelo grupo e (3) Tessitura do habitus;
- ✓ Fundamentos conceituais para um esboço do estudo da identidade profissional de professores a partir das contribuições de Antônio Nóvoa ( Percurso Formativo-Políticas Educativas- Práticas Pedagógicas e Associativismo); Contribuições de Claude Dubar ( Identidade Profissional –Transações subjetivas e objetivas); Jean-François Sirinelli (Geração) e Michel Pollack (História e Memória).
- ✓ As entrevistas serão realizadas em acordo com os informantes com algumas questões a serem pensadas por estes atores sociais;
- ✓ Aplicação de questionário com o perfil sócio-econômico e cultural dos professores;
- ✓ Construção de um memorial sobre a trajetória profissional docente;
- ✓ Serão utilizados documentos do arquivo escolar (PPPs, Atas, Diários de professores e fotografias); documentos oficiais (Leis, decretos, portarias e resoluções) a fim de dialogar com o referencial teórico e com a fonte oral dos informantes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-UFRJ  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Rio de Janeiro, 02 de setembro de 2014

À ESCOLA IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI

**ASSUNTO:** CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Prezado(a) Diretor (a)

Apresento Marta Rochelly Ribeiro Gondinho, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ da linha de pesquisa História, Sujeitos e Processos Educacionais que solicita para o desenvolvimento do projeto de pesquisa com o tema: Docência e Filantropia no Piauí (1957-2007), autorização de acesso para realização de entrevista gravada e aplicação oral de questionário com a diretora da escola e os professores selecionados e uso do nome da Escola Irmã Maria Catarina Levrini, localizada no Bairro Memorare em Teresina – PI.

Informo que o projeto de pesquisa esta sendo desenvolvido sob minha orientação visando à elaboração de sua tese de doutorado.

Informo que as informações concedidas serão tratadas com apreço ético e com a devida autorização dos sujeitos envolvidos mediante análise conjunta dos textos transcritos das entrevistas concedidas.

Informo também que a pesquisadora se responsabilizará pelo tratamento dado as fontes do arquivo escolar, devendo a mesma tecer informações sobre os mesmo (data de coleta e natureza da fonte), tudo em consonância com a autoridade escolar que disponibilizará as fontes.

Coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento, de já agradeço a colaboração.

---

PROFESSORA DR<sup>a</sup> LIBÂNIA NACIF XAVIER

ORIENTADORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-UFRJ  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Rio de Janeiro, 02 de setembro de 2014

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização de entrevista concedida à pesquisadora Marta Rochelly Ribeiro Gondinho, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, na sua pesquisa de Tese intitulada: **Fazer-se professor: Trajetórias docentes e filantropia em Teresina - Piauí (1957-2007)**, ora em andamento. Estou ciente de que a autorização se estende única e exclusivamente para esse fim. A referida pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier da UFRJ.

Deve-se ter a ciência de que o entrevistado participante da pesquisa está sujeito a:

- ( ) Ter sua fala gravada;
- ( ) Fotografado durante a realização da entrevista;
- ( ) Ter o nome identificado no corpo do trabalho.

A participação é voluntária e as informações fornecidas serão utilizadas apenas com finalidades científicas pela pesquisadora.

#### Consentimento Pós-Informação

Dou meu consentimento conforme acima estabelecido e atesto que me foi entregue uma cópia deste documento.

Rio de Janeiro \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do (a) entrevistado (a)

Compromisso da pesquisadora:

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
 Marta Rochelly Ribeiro Gondinho  
 Matrícula 112229491 – PPGED/UFRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-UFRJ  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

DATA DA ENTREVISTA:
LUGAR ESCOLHIDO PELO INFORMANTE:
DURAÇÃO DA ENTREVISTA:

**DADOS/INFORMAÇÕES PESSOAIS**

NOME COMPLETO	
DATA DE NASCIMENTO	
SEXO	
ESTADO CIVIL	
TEM FILHOS?QUANTOS?	
RELIGIÃO	
ENDEREÇO (local de residência)	
RENDA MENSAL DA FAMÍLIA	
RENDA MENSAL DO PROFESSOR	

**DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

CURSOS DE FORMAÇÃO COM HABILITAÇÃO NO MAGISTÉRIO/DOCÊNCIA-(data de início e conclusão do curso)	
---	--

ANO DE INGRESSO/TÉRMINO EM CURSO SUPERIOR(data de início e conclusão do curso)	
CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA(data de início e conclusão do curso)	
CURSOS DE HABILITAÇÕES TECNOLÓGICAS(data de início e conclusão do curso)	

### **DADOS SOBRE A PROFISSÃO DO PROFESSOR**

ANO DE ÍNICIO NA PROFISSÃO	
TEMPO DE PROFISSÃO	
ÁREA DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA	
TEMPO DE PROFISSÃO NA E.I.CATARINA LEVRINI	
DATA DE INGRESSO NA E.I.M.C.LEVRINI	
DATA DE SAÍDA DA E.I.M.C.LEVRINI	
OUTROS LUGARES INSTITUCIONAIS DE ATUAÇÃO(data de início e conclusão do curso)	
OUTROS LUGARES NÃO INSTITUCIONAIS DE ATUAÇÃO	

### **ENTREVISTA (DEPOIMENTOS DOS INFORMANTES ACERCA DA IDENTIDADE PROFESSORAL)**

01- Fale sobre seu percurso de chegada à profissão (ESCOLHA PROFISSIONAL)

1.1 Como foi o seu ingresso na profissão?

02- Relate suas lembranças sobre a cerimônia/momento de admissão .

03- Momento de chegada à profissão (TORNAR/ESTAR PROFESSOR)

3.1 Em que outros espaços ou instituições você atuou?

3.2 Como e quando você ingressou nesta Instituição?

04-Falar sobre momentos da sua trajetória profissional (FAZER-SE PROFESSOR/EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE).

4.1 Fale de sua trajetória profissional, momentos importantes, dificuldades, alegrias, etc.

4.2 Fale sobre os melhores anos da docência.

4.3 Fale sobre momentos de crise na profissão.

4.4 Fale sobre o fim de carreira na profissão.

05- Como você percebe a instituição em que trabalha e/ou trabalhou (TRABALHAR EM UMA ESCOLA FILANTROPICA)

5.1 Você caracterizaria a instituição onde trabalha como filantrópica? Por quê?

5.2 Quais seriam em sua opinião os aspectos positivos e os problemas que o trabalho desenvolvido na referida instituição enfrenta?

06- Fale um pouco mais sobre suas condições de trabalho.

6.1 Como é a sua rotina de trabalho?

6.2 O que o trabalho nesta instituição tem de diferente do trabalho realizado numa escola pública?

6.3 E do trabalho desenvolvido pelos chamados educadores sociais?

07- Fale sobre como você percebe no seu percurso profissional os seguintes pontos:

Estado -Políticas - Igreja e movimentos sindicais.

7.1 Como você descrevia as relações da instituição e do trabalho filantrópico aqui desenvolvido com: o Governo; com a Igreja e com os Movimentos Sociais?

08- Ao longo de sua trajetória profissional você destacaria imposições estabelecidas pela instituição filantrópica?

8.1 Fale sobre suas reações diante de imposições institucionais.

09- O que significou para você enquanto pessoa e enquanto profissional trabalhar em uma escola confessional filantrópica?

10- Você atribui alguma relevância quanto ao Local (espaço geopolítico) em que a escola é instalada?

10.1 Você é moradora ou foi moradora do bairro em que a escola foi construída?

10.2 Caso seja morador, como você se vê sendo moradora do bairro Memore e professora da referida escola? Existem vantagens ou desvantagens?

11- Relate sobre suas práticas culturais: atividade de lazer, leitura, entretenimentos. Informações sobre: Atividades culturais, Leituras e circulação de materiais no interior e fora da instituição e Experiências formativas em espaços não institucionalizados.

11.1 Durante sua trajetória profissional quais eram os suportes da escrita mais utilizados em sua formação (jornais, livros, revistas, periódicos...) Em que circunstâncias você os adquiria, pessoalmente ou via escola?

12-(Identidade para o outro)- ATOS DE ATRIBUIÇÃO: Que tipo de professor (a) você é? (O que dizem sobre você como professor(a) ?

13-(Identidade para si)- ATOS DE PERTENCIMENTO: Que tipo de professor (a) você quer ser? Que tipo de professor (a) você é?

14- Relate sobre seu tempo livre.

15- Há algo mais que gostaria de me dizer sobre suas lembranças a cerca da sua trajetória professoral, que não foram contempladas neste roteiro?

<b>ITINERÁRIO INVESTIGATIVO- ANÁLISE DE TESE E DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPI</b>
<b>IDENTIDADE E PROFISSÃO DOCENTE-DISSERTAÇÃO</b>
01-MARIA DO AMPARO BORGES FERRO (docente / DEFE / CCE) DISSERTAÇÃO: <b>EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO PIAUÍ REPUBLICANO</b> Ano: 1995
02- LUÍS CARLOS SALES (docente / DE /CT) DISSERTAÇÃO: <b>ESCOLA, TRABALHO E MOBILIDADE PROFISSIONAL: INVESTIGAÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E LIMITES ESCOLARES.</b> Ano: 1995
03-CONCEIÇÃO DE MARIA BOAVISTA DE OLIVEIRA (docente / DEFE /CCE) DISSERTAÇÃO: <b>O PRESTÍGIO DO PROFESSOR E SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: FATORES SOCIAIS DE INFLUÊNCIA.</b> Ano: 1995
04-RITA DE CÁSSIA LIMA PEREIRA DISSERTAÇÃO: <b>RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE 1ª A 4ª SÉRIE DO 1º GRAU: UMA INTERPRETAÇÃO.</b> Ano: 1995
05-ALCEBÍADES COSTA FILHO DISSERTAÇÃO: <b>"A ESCOLA DO SERTÃO: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889".</b> Ano: 2000
06-MARIA ALVENI BARROS VIEIRA (docente /campus de Picos) Dissertação: <b>EDUCAÇÃO E SOCIEDADE PICOENSE: 1850 a 1930</b> Ano: 2002
07- JÂNIO JORGE VIEIRA DE ABREU Dissertação: <b>EDUCAÇÃO E GÊNERO: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000)</b> Ano: 2003
08-NORMA PATRICYA LOPES SOARES Dissertação: <b>ESCOLA NORMAL EM TERESINA (1864-2003): reconstruindo uma memória da formação de professores</b> Ano: 2004
09-ANA CÉLIA FURTADO ORSANO DE SOUSA Dissertação: <b>O PROFORMAÇÃO: em foco, o tornar-se professor</b> Ano: 2004
10-NAPOLEÃO MARCOS DE MOURA MENDES Dissertação: <b>“PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR EM TERESINA-PI”</b> Ano: 2005
11-SALANIA MARIA BARBOSA MELO Dissertação: <b>“REMINISCÊNCIAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: a formação da professora normalista piauiense e o ensino primário (1930-1945)”</b> Ano: 2005
12-MARLY MACÊDO Dissertação: <b>“MEMÓRIAS DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA ZONA URBANA E RURAL DE TERESINA (PI): 1960 - 1970”</b>



Ano: 2005
13-DISNAH BARROSO RODRIGUES Dissertação: <b>“Qualidade do Trabalho Docente: O Desafio da Reflexão no Contexto da Escola Pública Municipal do Ensino Fundamental de 1ª a 2ª série de Teresina - Piauí”</b> Ano: 2005
14-MARTA LÚCIA DE MENDONÇA FREITAS Dissertação: <b>“O PROGRAMA PROFORMAÇÃO:COMPETÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS E A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE”</b> Ano: 2005
15-JANE BEZERRA DE SOUSA Dissertação: <b>“PICOS E A CONSOLIDAÇÃO DE SUA REDE ESCOLAR: do Grupo Escolar ao Ginásio Estadual”</b> Ano: 2005
16-GEORGINA QUARESMA LUSTOSA Dissertação: <b>“TRAJETÓRIAS DE VIDAS PROFISSIONAIS: histórias de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental”</b> Ano: 2006
17-AMADA DE CÁSSIA CAMPOS REIS Dissertação: <b>“HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO EM OEIRAS-PIAUI”</b> Ano: 2006
18-SAMARA MENDES DE ARAÚJO SILVA Dissertação: <b>“A LUZ DOS VALORES RELIGIOSOS: escolas confessionais católicas e a escolarização das mulheres piauienses”</b> Ano: 2007
19-VILMA LAGES LOPES DA SILVA Dissertação: <b>“A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA”</b> Ano: 2007
20-JOANA D'ARC SOCORRO ALEXANDRINO DE ARAUJO Dissertação: <b>“GÊNERO E PRÁTICA DOCENTE NO TEMPO E NO ESPAÇO DE CLASSES MULTISSERIADAS: encanto e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina-Piauí”</b> Ano: 2007
21-FRANCISCA DA COSTA BRITO Dissertação: <b>“DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL”</b> Ano:2007
22-TEREZINHA GOMES DA SILVA Dissertação: <b>“O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: vozes de professoras alfabetizadoras”</b> Ano:2007
23-CRISTIANE FEITOSA PINHEIRO Dissertação: <b>“HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE PICOS (1967-1987).”</b> Ano:2007

<p>24-REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES  Dissertação: <b>“A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ATUANTE NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE TERESINA-PI: 1980 A 2006”</b>  Ano:2008</p>
<p>25-MARIA GORETI DA SILVA SOUSA  DISSERTAÇÃO: <b>“A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE TERESINA”</b>  Ano:2008</p>
<p>26-ZÉLIA MARIA CARVALHO E SILVA  Dissertação: <b>“HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA: 1968-1996”</b>  Ano:2008</p>
<p>27-MARY GRACY E SILVA LIMA  Dissertação: <b>“A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: desvelando significados do ser professor de Didática”</b>  Ano:2009</p>
<p>28-CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA  Dissertação: <b>“DE SUPERVISOR ESCOLAR À COORDENADOR PEDAGÓGICO: o movimento de constituição da identidade profissional”</b>  Ano:2009</p>
<p>29-THAIZI HELENA BARBOSA E SILVA  Dissertação: <b>“SER PEDAGOGO: o conhecimento da identidade profissional pelas histórias da vida”</b>  Ano:2010</p>
<p>30-RENATA CRISTINA DA CUNHA  Dissertação: <b>“OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM INÍCIO DE CARREIRA E A PRODUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: um estudo com diários narrativos”</b>  Ano:2010</p>
<p>31-MÔNICA NÚBIA ALBUQUERQUE DIAS  Dissertação: <b>“A COMPREENSÃO DO SER PROFESSOR COMO PROFISSIONAL DO ENSINAR: um estudo com docentes da rede pública estadual de Teresina”.</b>  Ano:2010</p>
<p>32-MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO CASTELO BRANCO SANTANA  Dissertação: <b>“A CONSTITUIÇÃO DA REDE ESCOLAR E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS NA ZONA RURAL DO PIAUÍ NOS ANOS DE 1940 A 1970”.</b>  Ano:2011</p>
<p>33-MARIA DE JESUS ASSUNÇÃO E SILVA  Dissertação: <b>“FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: saberes e fazeres de egressos do curso de Pedagogia da UFPI”</b>  Ano:2011</p>

<p>34-EDILENE LIMA DA SILVA  Dissertação: <b>“EDUCAÇÃO FEMININA NO ENSINO SECUNDÁRIO PIAUIENSE: da escolarização à profissionalização (1960-1982)”</b>  Ano:2012</p>
<p>35-ROMILDO DE CASTRO ARAÚJO  Dissertação: <b>“A CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO ENSINO SECUNDÁRIO NO PIAUÍ (1942-1982)”</b>  Ano:2012</p>
<p>36-ELIZANGELA FERNANDES MARTINS  Dissertação: <b>“A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO GRADUANDO DE PEDAGOGIA: de professor a gestor”</b>  Ano:2012</p>
<p>37-ADEMIR MARTINS DE OLIVEIRA  Dissertação: <b>“A ORDEM MERCEDÁRIA E A EDUCAÇÃO NO PIAUÍ: Escola Normal Helvídio Nunes de Barros”</b>  Ano:2013</p>
<p>38-MARIA DO SOCORRO MEIRELES RODRIGUES  Dissertação: <b>“DO ENSINO NORMAL AO PEDAGÓGICO: História e Memória das instituições escolares de formação de professores em Parnaíba (1927-1982)”</b>  Ano:2013</p>
<p>39-FRANCISCO GOMES VILANOVA  DISSERTAÇÃO: <b>MEMÓRIAS DE PROFESSORAS PIAUIENSE: ITINERÁRIOS ESCOLARES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES (1940-1970)</b>  Ano:2014</p>

Quadro: Fonte de pesquisa: Banco de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Levantamento das dissertações do ano de 1995 ao ano de 2014 que apresentam nas suas discussões conceituais identidades professorais e contextos da profissão docente no Piauí.

1º Educandário de crianças pobres Irmã Maria Catarina Levrini  
(DA FUNDAÇÃO DA ESCOLA 1957 a 1971)  
Sob a esfera legal da Lei de Diretrizes e Bases de nº4024/1961)

PERÍODO/ PARTIDO POLÍTICO	PRESIDENTE DA REPÚBLICA	MINISTRO DA EDUCAÇÃO	PERÍODO/ PARTIDO POLÍTICO	GOVERNADOR DO ESTADO DO PIAUÍ
(1956/1961) PSD	Juscelino Kubitschek	Clóvis S. Gama (56/59)  Pedro Calmon (59/60)  José Pedro Costa (1960)  Pedro Paulo Penido (1960)  Clóvis Gama (1960/61)	(1955/1959) PSD	Jacob Manoel Gaioso e Almendra
			(1959/1962) PTB	Francisco das Chagas C. Rodrigues
(1961/1961) PTN	Jânio Quadros	Brigido Tinoco (1961)	(1962/1963) UDN	Tibério B. Nunes
(1961/1961) PSD	Ranieri Mazzili			
(1961/1964) PTB	João Goulart	Antonio Brito (1961/62)  Roberto Lira (1962)  Darcy Ribeiro (1962/63)  Teotonio Barros (1963)  Paulo de Tarso Barros (1963)  Julio Sambaqui (1963/1964)	(1963/1966) UDN	Petrônio Portela Nunes
(1964/1964) PSD	Ranieri Mazzili	Luiz Gama e Silva (1964)		
		Flávio Suplicy (1964/66)  Pedro Aleixo		

(1964/1967) ARENA	Humberto Castelo Branco	(1966) Raymundo Aragão (1966)  Guilherme Magalhães (1966)	(1966/1966) ARENA	José Odon Maia Alencar
(1967/1969) ARENA	Artur da Costa e Silva	Tarso Dutra (1967)  Favorino Mércio (1969)	(1966/1970) ARENA	Helvídio Nunes de Barros
1969	Junta Governativa Provisória de 1969	Favorino Mércio (1969)		
(1969/1974) ARENA	Emílio Garrastazu Médici	Jarbas Passarinho (1969/74)	1970 Sem partido	João Turíbio M. De Santana
			(1970/1971) ARENA	João Clímaco de Almeida

**2º Unidade Escolar Irmã Maria Catarina Levrini**  
( 1971 A 2004 )  
Sob a esfera legal da Lei de Diretrizes e Bases nº5692/71 e da LDB nº9394/96

PERÍODO/ PARTIDO POLÍTICO	PRESIDENTE DA REPÚBLICA	MINISTRO DA EDUCAÇÃO	PERÍODO/ PARTIDO POLÍTICO	GOVERNADOR DO ESTADO DO PIAUÍ
(1969/1974) ARENA	Emílio Garrastazu Médici	Jarbas Passarinho (1969/74)	(1971/1975) ARENA	Alberto Tavares Silva
(1974/1979) ARENA	Ernesto Geisel	Ney Braga (1974/1975)  Euro Brandão (1978/79)	(1975/1978) ARENA	Dirceu Mendes Arcoverde
(1979/1985) PSD	João Figueiredo	Eduardo Portela (1979/80) Rubem Ludwig (1980/82) Esher Ferraz (1982/85)	(1978/1979) ARENA	Djalma Martins Velo
			(1979/1983) ARENA	Lucídio Portela Nunes
		Marco Maciel (1985/86)  Jorge Bornhausen (1986/87)		

(1985/1990) PMDB	José Sarney	Aloísio Sotero (1987/87) Hugo Napoleão (1987/89) Carlos Sant'anna (1989/90)	(1983/1986) PSD	Hugo Napoleão do Rêgo Neto
			(1986/1987) PFL	José Raimundo Bona Medeiros
			(1987/1991) PMDB	Alberto Tavares Silva
(1990/1992) PRN	Fernando Collor de Melo	Carlos Chiarelli (1990/1991) José Goldemberg (1991/1992) Eraldo Melo (1992/1992)	(1991/1994) PFL	Antônio de A. Freitas Neto
(1992/1995) PRN	Itamar Franco	Murilo Hingel (1992/1995)	(1994/1995) PRP	Guilherme C. Melo
(1995/2003) PSDB	Fernando Henrique Cardoso	Paulo Renato Souza (1995/2003)	(1995/2001) PMDB	Francisco de A. Morais Sousa (Mão Santa)
			(2001/2001) PMDB	Kléber Dantas Eulálio
(2003/2011) PT	Luiz Inácio Lula da Silva	Cristovam Buarque (2003/04) Tarso Genro (2004/05)	(2001/2003) PFL	Hugo Napoleão do Rêgo Neto

**3º Escola Irmã Maria Catarina Levrini**

(2004 a 2007)

Sob a esfera legal da Lei de Diretrizes e Bases denº9394/96 até o fim do plano decenal de educação a contar de 1997 a 2007.

PERÍODO/ PARTIDO POLÍTICO	PRESIDENTE DA REPÚBLICA	MINISTRO DA EDUCAÇÃO	PERÍODO/ PARTIDO POLÍTICO	GOVERNADOR DO ESTADO DO PIAUÍ
(2003/2011) PT	Luiz Inácio Lula da Silva	Tarso Gensro (2004/05) Fernando Haddad (2005/2011)	(2001/2003) PFL	Hugo Napoleão do Rêgo Neto
			(2003/2007) PT	José Wellington B. de A. Dias

Quadro político do cenário nacional e local com o recorte temporal da década de 1950 ao ano de 2003.

## ANEXOS

<b>01</b>	Parecer do Conselho de ética
<b>02</b>	Mapa das religiões-IBGE
<b>03</b>	Documento Santa Sé
<b>04</b>	Parecer do Conselho Estadual de Educação
<b>05</b>	Quadro analítico Claude Dubar I
<b>06</b>	Quadro analítico Claude Dubar I
<b>07</b>	SEMPPLAN-Bairro Memorare
<b>08</b>	E.I.M.C.L do sonho à realidade
<b>09</b>	Conselho Nacional de Serviço Social
<b>10</b>	Relatório ano de 1967
<b>11</b>	Obras assistenciais
<b>12</b>	Calendário de comemorações
<b>13</b>	Educandário de crianças pobres I.M.C.- Origens desta obra -1957 Jornal Diário do Povo (consulta)
<b>14</b>	Jornal do Piauí- The, 11 de maio de 1952, Ano I,nº61,p.04 (consulta)
<b>15</b>	Jornal do Piauí- The, 11 de maio de 1952, Ano I,nº61,p.04 (consulta)
<b>16</b>	Comemorações-calendário
<b>17</b>	50 anos educando a luz da fé e da doação (consulta)
<b>18</b>	Resumo das atividades do Centro social Dom Avelar em 1982 (consulta)
<b>19</b>	Comemorações-calendário
<b>20</b>	Relatório anual das atividades do Centro social Dom Avelar em 1983 (consulta)
<b>21</b>	Documentos pessoais das professoras-Formação continuada(Fotos)

CENTRO DE FILOSOFIA E  
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ASSOCIATIVISMO DOCENTE, SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA E PRODUÇÃO INTELLECTUAL : as experiências brasileira e portuguesa da segunda metade do século XX

**Pesquisador:** XAVIER, Libania Nacif

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 40926814.5.1001.5582

**Instituição Proponente:** DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

**Patrocinador Principal:** CNPQ

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 999.341

**Data da Relatoria:** 25/03/2015

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende analisar os processos de profissionalização docente – em paralelo com o processo de institucionalização da educação pública - em diferentes espaços, tendo como eixo de observação empírica as relações que se estabelecem entre os professores e a instituição escolar, o sistema de ensino, a cidade e a região.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar os processos de profissionalização docente – em paralelo com o processo de institucionalização da educação pública - em diferentes espaços, tendo como eixo de observação empírica as relações que se estabelecem entre os professores e a instituição escolar, o sistema de ensino, a cidade e a região;

Objetivo Secundário: Identificar os diferentes usos e sentidos atribuídos ao tempo na organização do trabalho docente, assim como nas relações de poder que se estabelecem entre os professores e os gestores, atentando, também, para o jogo simbólico que permeia as relações entre pares e integram modos particulares de lidar com a fragmentação do trabalho pedagógico.

**Endereço:** Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a

**Bairro:** URCA

**CEP:** 22.290-240

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)3938-5167

**E-mail:** cep.cfch@gmail.com



Continuação do Parecer: 999.341

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Riscos:**

Há um pequeno risco no que se refere à divulgação de interpretações sobre o campo empírico estudado, as instituições e os depoentes, que não agradem a auto-percepção dos envolvidos. Contudo, o papel da pesquisa é mesmo o de desestabilizar certezas já cristalizadas e contribuir para reflexão do grupo sobre si e seu próprio trabalho.

**Benefícios:** Consideramos que o tema e as questões propostas são de grande relevância frente ao contexto atual de fragmentação do trabalho docente, agravado pela sobrecarga de demandas que foram adicionadas ao seu rol de atribuições e responsabilidades e que tem culminado com a culpabilização do magistério pelos fracos desempenhos dos alunos das escolas públicas, quantificados pelas políticas vigentes de avaliação. Analisar as estratégias de associativismo docente e de participação cidadã, profissional e intelectual dos professores do ponto de vista da história, nos permitirá perceber os processos de construção e de reorientação da profissão docente de um ponto de vista processual e relacional, desequilibrando certezas já cristalizadas e apresentando novos ângulos para se compreender as dinâmicas de construção das identidades e da cultura profissional docente.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Boa parte das lacunas anteriores foram contempladas no novo projeto: A pesquisadora inseriu o contato do CEP-CFCH, apresentou os critérios de inclusão e exclusão dos participantes, modificou o título "termo de assentimento" para "termo de consentimento", apresentou os objetivos e método do estudo, bem como a garantia de liberdade e de anonimato.

Termo de Consentimento deve ser alterado para "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido".

Onde consta "Contato do Comitê de Ética em Pesquisa do CFH - cep.cfch@gmail.com", substituir CFH por CFCH.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Faz-se necessário incluir informações sobre os riscos e os benefícios da pesquisa no TCLE.

### **Recomendações:**

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Faz-se necessário incluir informações sobre os riscos e os benefícios da pesquisa no TCLE.

**Endereço:** Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a

**Bairro:** URCA

**CEP:** 22.290-240

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)3938-5167

**E-mail:** cep.cfch@gmail.com

CENTRO DE FILOSOFIA E  
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ



Continuação do Parecer: 999.341

O projeto está aprovado e reforça-se o cumprimento das pendências acima. Sublinhamos que não há necessidade de reenvio do projeto ao CEP/CFCH.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

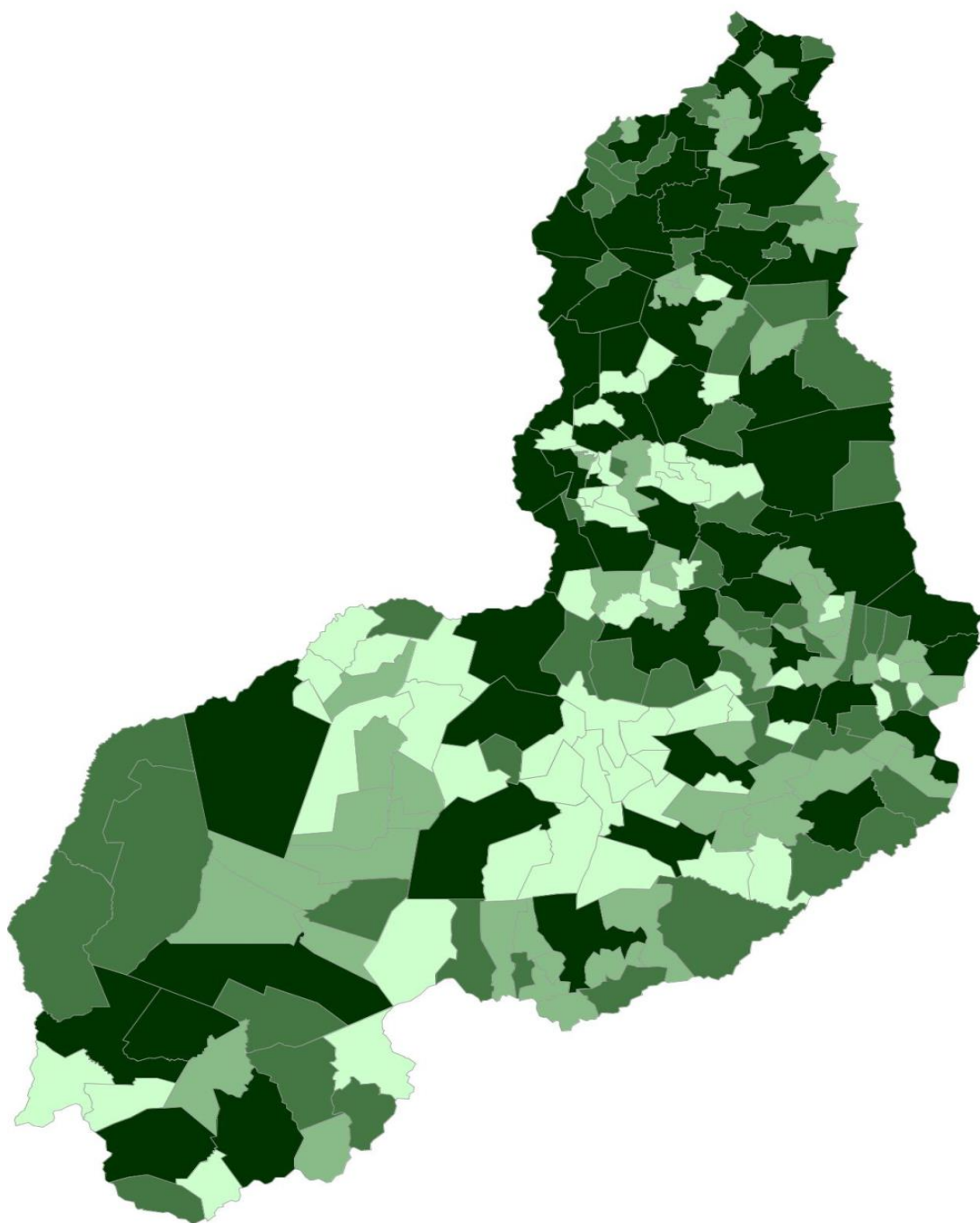
Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

RIO DE JANEIRO, 25 de Março de 2015

---

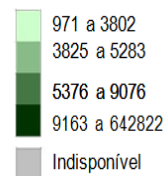
**Assinado por: Celeste Azulay Kelman  
(Coordenador)**



### Piauí - Síntese das Informações

População residente, religião católica apostólica romana  
(pessoas)

<http://cidades.ibge.gov.br>





## A Santa Sé

---

**MENSAGEM DO PAPA JOÃO PAULO II  
ÀS IRMÃS DOS POBRES DE SANTA CATARINA DE SENA  
NO CAPÍTULO GERAL DA CONGREGAÇÃO**

*Caríssimas Irmãs dos Pobres!*

1. Acolho-vos com alegria na ocasião do Capítulo Geral do vosso Instituto. Dirijo a todas e a cada uma de vós uma cordial saudação de boas-vindas com um especial pensamento para a Superiora-Geral e para o seu Conselho. Faço extensiva a minha saudação a toda a vossa Família religiosa, orientada para a difusão do Evangelho da caridade, especialmente entre os pobres.

Cada assembleia capitular constitui para as Ordens e Congregações um momento importante de reflexão e de relançamento na acção espiritual e missionária, porque, em certo modo, é um retorno ideal às próprias origens para se projectar ainda mais corajosamente para outras metas apostólicas.

Foi o que vós procurastes fazer, queridas Irmãs, no presente Capítulo Geral, dóceis às inspirações do Espírito Santo e atentas aos "sinais" dos tempos. A rica herança carismática, que a Beata Savina Petrilli vos deixou, representa um providencial "talento" a fazer frutificar na Igreja e para o mundo.

2. A vossa Fundadora, que o Senhor me concedeu beatificar há quinze anos, consagrou-se a Deus e aos irmãos mais necessitados, inspirando-se nos quatro grandes amores de Santa Catarina: a Eucaristia, o Crucifixo, a Igreja e os Pobres. Sempre pronta a inclinar-se sobre as necessidades dos irmãos, não hesitou em dirigir-se, já há cem anos, ao continente americano.

Seguindo a sua esteira luminosa, as suas filhas espirituais estenderam, depois, a presença da Congregação também à Ásia.

O tema do Capítulo Geral: *"Um dom a entregar, o rosto carismático da Irmã dos pobres"*,

sublinha a urgência de continuar esta acção espiritual e missionária, sem nunca perder de vista a intuição carismática da Beata Savina Petrilli. Ser Irmãs dos pobres observava ela comporta o empenho de nunca abandonar "aqueles pobres que Deus nos deu por irmãs" (*Directório*, pág. 15), porque "eles devem ser-nos caros e a eles devemos dedicar, particularmente, a nossa predilecção, o nosso favor, o nosso coração, todas as nossas faculdades, o nosso trabalho" (*ibid.*, pág. 1006). Este amor acrescentava a Beata Savina "será a nossa glória e a fonte donde surgirão sempre para o Instituto as bênçãos do céu, porque quem tem misericórdia pelo pobre, fá-lo com interesse pelo Senhor" (*ibid.*, pág. 1007).

3. Reconhecer no rosto de cada indigente o rosto de Cristo: eis o ensinamento que a Fundadora vos repete hoje, recordando, como fazia muitas vezes com as primeiras irmãs, que "tudo é pouco por Jesus" e "o coração humano a tudo resiste excepto à bondade". A Irmã dos pobres sabe, por dever, educar o coração para o amor, aprendendo a "sacrificar-se e a ser sacrificada sem lamentos", tendendo para o heroísmo da caridade, disponível e acolhedora para com todas as pessoas, seja qual for a pobreza que apresentem.

Unindo "a contemplação à acção", continuai, caríssimas, no vosso serviço eclesial, que nasce da oração como "a flor da raiz".

No nosso tempo, é cada vez mais necessário reafirmar o primado da escuta de Deus e da contemplação, como vós estais preocupadas em fazer no decurso dos trabalhos capitulares. Se Jesus vive em vós, será particularmente a intimidade com Ele a impedir que se produza uma ruptura entre a experiência espiritual e as obras a adaptar sempre às novas exigências dos tempos.

Para além de ir ao encontro das necessidades materiais das pessoas, não percais de vista o anúncio explícito do Evangelho, lembradas de tudo o que dizia a Fundadora: "Nada deve dar ao próximo quem não pode dar-lhe Deus, e não é caridade dar-lhe alguma coisa em lugar do Criador".

Caras Irmãs, está diante de vós um vasto campo de acção: seja vosso cuidado preparar-vos com uma adequada e constante formação. Acompanhe-vos e ajude-vos a Virgem Santa e protejam-vos Santa Catarina e a Beata Savina Petrilli. Asseguro-vos a minha oração, enquanto, com afecto, vos abençoo a vós e a toda a vossa Família religiosa.

*Vaticano, 11 de Abril de 2003*



ESTADO DO PIAUÍ  
 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
 Parecer CEE/PI n.º 248/2011

Favorável ao credenciamento e renovação de autorização, até 31 de dezembro 2016, de funcionamento da ESCOLA IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI, rede privada de Teresina (PI), para ofertar o Curso de Ensino Fundamental completo regular.

PROCESSO CEE/PI n.º 464/2011

INTERESSADO: ESCOLA IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI

ASSUNTO: Renovação de autorização de funcionamento de cursos

RELATORA: Maria Margareth Rodrigues dos Santos

AUTORIZADO: 20/12/2011

#### I – INFORMAÇÕES GERAIS

Em análise ao processo CEE/PI n.º 464/2011, em que Maria do Amparo Mesquita Machado, diretora presidente da ESCOLA IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI, situada à Rua Irmã Angélica Arnaut, 4790, Bairro Memorare, Teresina (PI), solicita a este Conselho a renovação de autorização do Curso Ensino Fundamental Completo Regular.

O Colégio tem como mantenedora a Associação Norte Brasileira de Educação e Assistência Social - ANBEAS, CNPJ N.º 06.845.408/0008-17, foi autorizado, por meio da Resolução CEE/PI n.º 075/2006, com validade até 17 de maio de 2011, para oferta do Curso Ensino Fundamental Completo Regular.

#### II – RELATÓRIO

O Processo encontra-se instruído corretamente com a documentação regulamentar, dentre esta: Proposta Pedagógica e Regimento atualizados, relação nominal dos docentes e técnicos, relação quantificada das salas de aulas e demais dependências, laudo técnico de engenharia, modelos de diário de classe, certificados e relação dos livros que compõem o acervo da biblioteca.

A ESCOLA IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI conta com um corpo docente e técnico qualificados, entre licenciados e especialistas, com atuação adequada às suas áreas de formação, seu corpo técnico, segundo relatório da inspeção escolar, conta com uma diretora geral e dois coordenadores.

Dispõe de boas instalações, contando com doze salas de aulas, uma sala para direção, uma secretaria, duas coordenações, uma sala para professores, uma

cantina , um refeitório,uma cozinha,duas áreas, uma quadra poliesportiva, uma biblioteca,uma sala de informática e um laboratório de ciências biológicas.

A Proposta Pedagógica da Escola está bem fundamentada e apresenta características que conferem uma identidade própria. Anexado à Proposta Pedagógica, constam os planos de curso dos componentes curriculares, que compõem a matriz curricular dos cursos, contando: objetivos e conteúdos programáticos propostos. A matriz curricular estruturada para o Ensino Fundamental conta com carga horária compatível com a norma.O Regimento Escolar apresenta a estrutura organizacional da instituição e as normas que regem as ações pedagógicas e administrativas da Escola. Explicita no Art. 59 que garantirá o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, descrevendo sua forma de organização na perspectiva da educação inclusiva.

A Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar apresentados encontram-se articulados entre si e abordam os aspectos conceituais e formais adequados as normas vigentes.

Após análise da documentação que compõe o processo, constata-se que a ESCOLA IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI dispõe das condições para renovação de autorização de funcionamento do curso que propõe.

### III – CONCLUSÃO E VOTO

Em face ao exposto essa relatora recomenda ao plenário:

a) Autorizar a Renovação de funcionamento, até 31 de dezembro de 2016, da ESCOLA IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI, rede particular, em Teresina (PI), para ministrar o Curso de Ensino Fundamental Completo Regular;

b) Convalidar os estudos realizados, pelos alunos, no período de março a dezembro de 2011;

c) Recomendar à direção da ESCOLA IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI que para a próxima solicitação de renovação seja feita com a antecedência recomendada na Resolução CEE/PI N.º 054/2003.

Este é o Parecer, s.m.j.

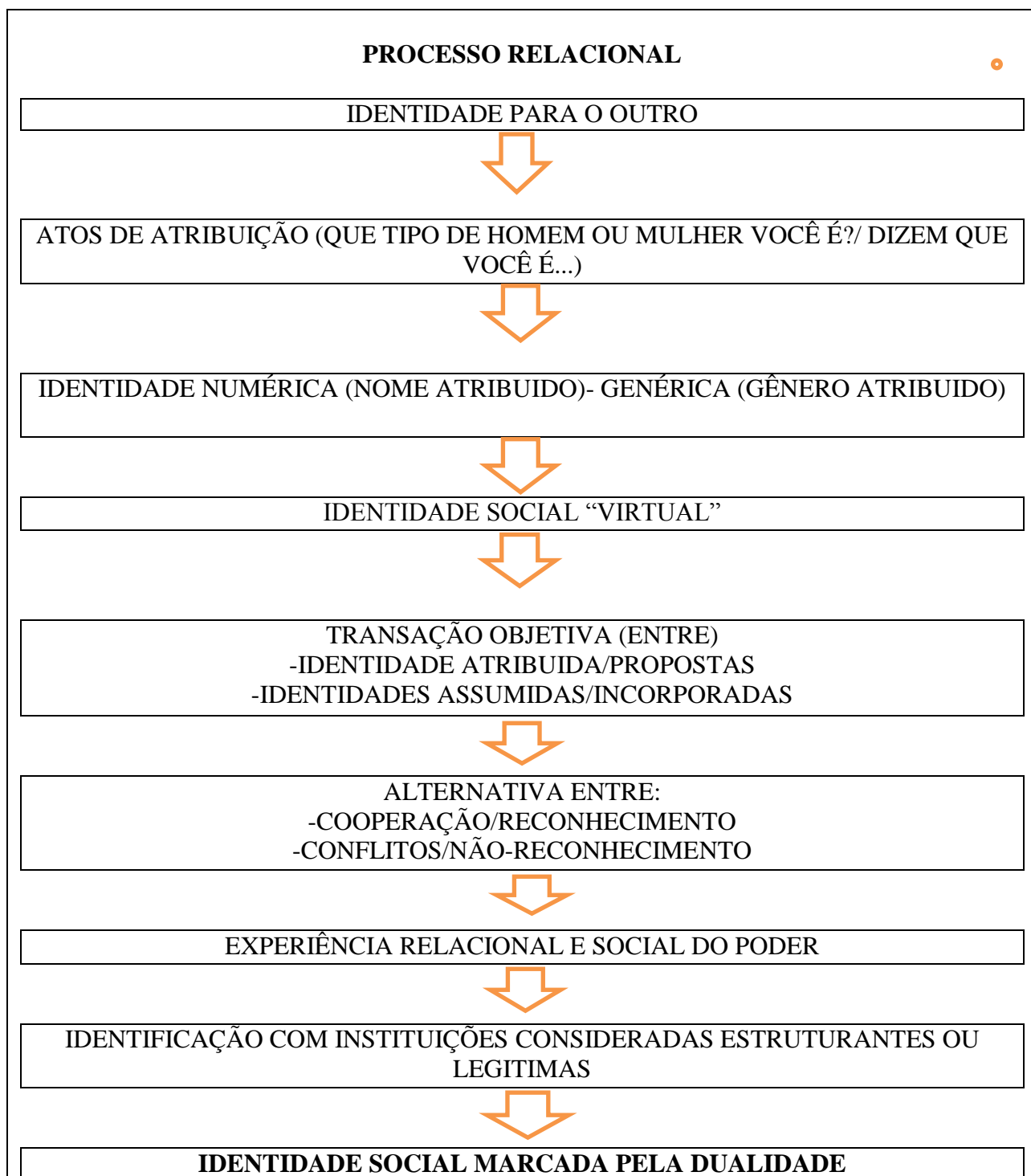
Sala das Sessões Plenárias “Professor Mariano da Silva Neto” do Conselho Estadual de Educação do Piauí, em Teresina, 20 de dezembro de 2011.

Cons.<sup>a</sup> Maria Margareth Rodrigues dos Santos - Relatora

O Plenário do Conselho Estadual de Educação do Piauí aprovou com unanimidade o parecer da relatora.

Cons.<sup>a</sup> Eliana Maria Mendonça Sampaio Presidente do CEE/PI

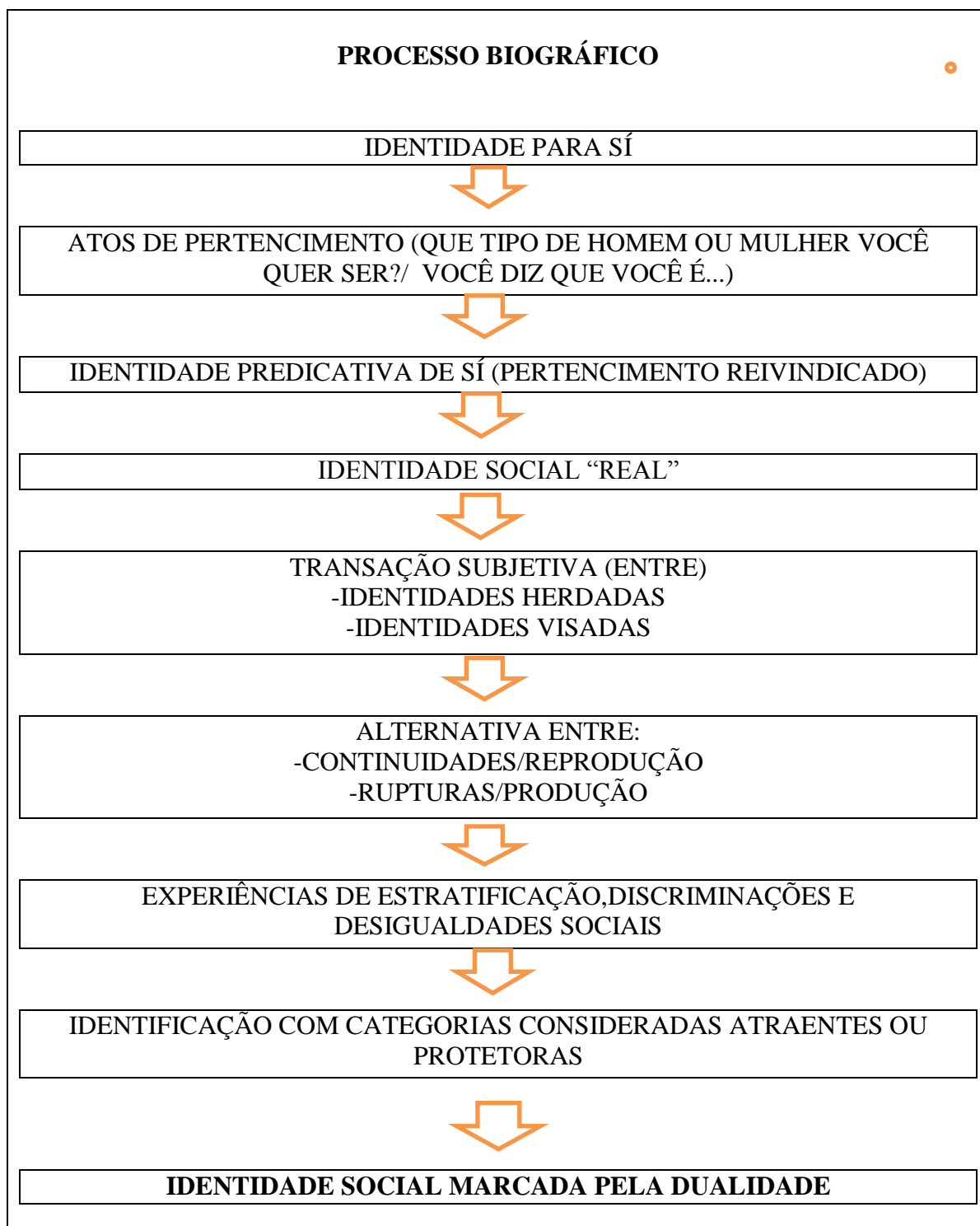
Quadro Nº 08- Categorias de Análise da Identidade



Fonte: DUBAR, Claude. A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais/Claude Dubar: Tradução Andréa Stahel M. da Silva.- São Paulo: Martins Fontes, 2005.



Quadro Nº 09- Categorias de Análise da Identidade



Fonte: DUBAR, Claude. A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais/Claude Dubar: Tradução Andréa Stahel M. da Silva.- São Paulo: Martins Fontes, 2005.

# MEMORARE

PERFIL DOS BAIRROS -

REGIONAL

SDU CENTRO NORTE

BAIRRO

MEMORARE

Teresina (PI), Fevereiro/2015



## **PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA**

- **PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA**

Firmino da Silveira Soares Filho

- **VICE PREFEITO**

Ronney Wellington Marques Lustosa

- **SECRETÁRIO MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO**

Washington de Sousa Bonfim

## **SECRETARIA EXECUTIVA DE ORÇAMENTO E GESTÃO**

Elizabeth Soares Freitas

## **COORDENADOR ESPECIAL DE CONTROLE DA GESTÃO**

Domingos Pereira da Silva Júnior

## **EQUIPE TÉCNICA:**

Gena Borges do Nascimento

Amália Borges Soares Madeira

Neide Maria Santos

Regina Célia Carvalho Rufino Ribeiro

Epifânia Rodrigues dos Santos

Joelma Lessa de Sousa Sobrinho

Diego Lima Iglesias Cabral



## MEMORARE

### CARACTERÍSTICAS GERAIS

Região (IBGE)	Superintendência (SDU)	Área (km <sup>2</sup> )	Área (Hectares)	Densidade Demográfica (hab/hectare)
Norte	Centro Norte	0,64	64	88,5

#### Limites

Norte	Sul	Leste	Oeste
Bom Jesus / Alto Alegre	Real Copagre	Buenos Aires	Itaperu

O bairro Memorare compreende a área contida no seguinte perímetro: partindo do cruzamento da Rua Castelo do Piauí com a Rua Jerumenha, atinge, por esta, a Av. União; prossegue, em direção oeste, até a Rua Sotero Vaz da Silveira, pela qual alcança a Rua Castelo do Piauí, retornando ao ponto de partida.

Fonte: Prefeitura de Teresina

### HISTÓRIA

O Governador Leônidas Melo ofereceu um terreno para construção da casa de férias para as Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, a Prefeitura desmatou a área para permitir o acesso, sendo concluída em 1936, tendo recebido o nome de Memorare.

Fonte: Prefeitura de Teresina

### POPULAÇÃO

Em 2010 a população do bairro Memorare representava 0,74% da cidade de Teresina e ocupava a 51ª posição. Na última década a população reduziu 7,2%

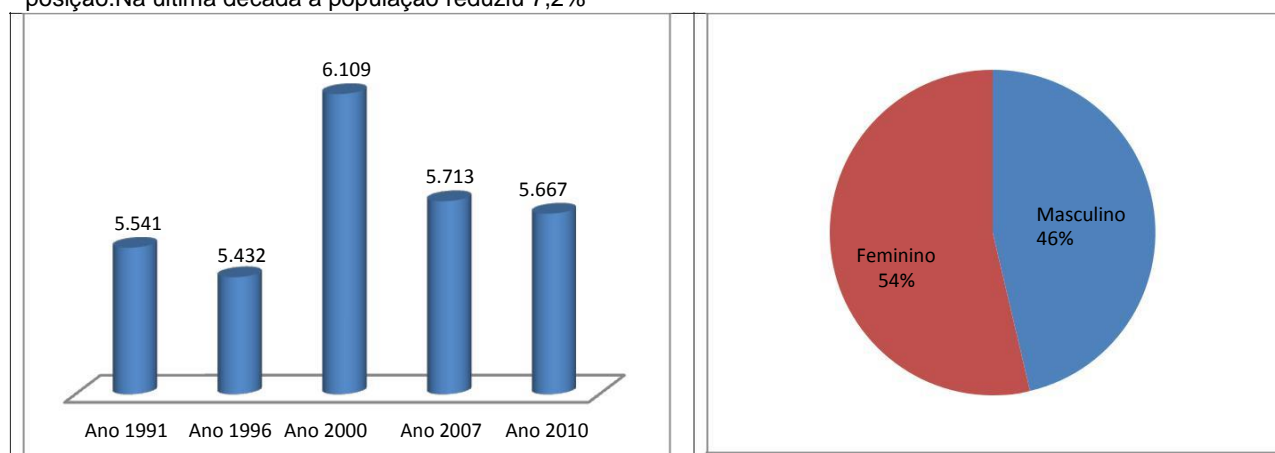


Gráfico 1: População residente – 1991 a 2010

Gráfico 2: População residente por gênero – 2010

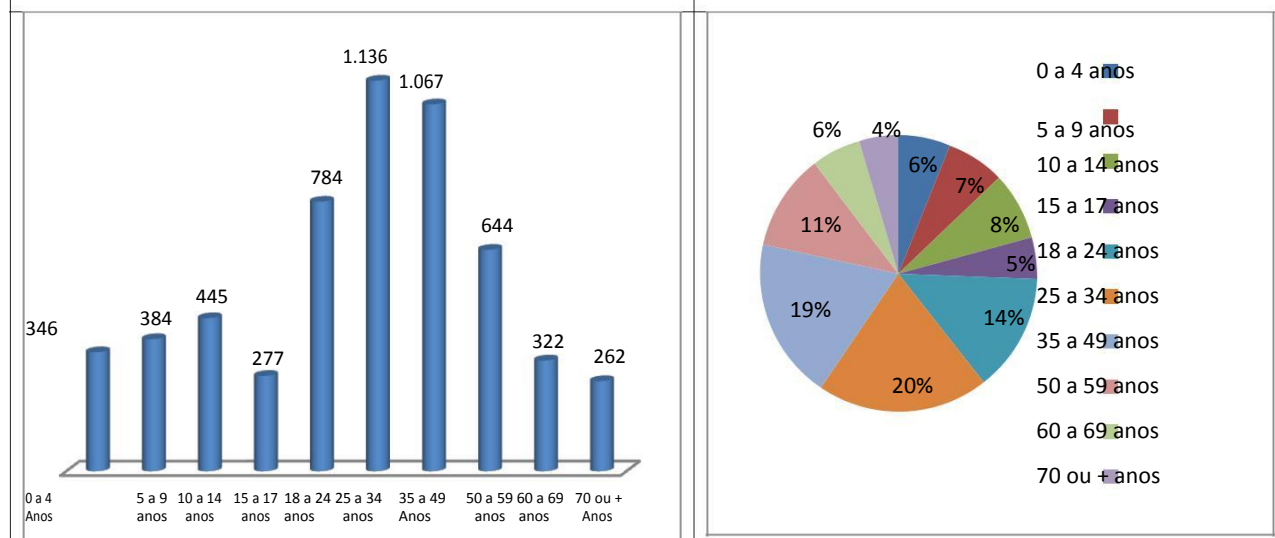


Gráfico 3: População por faixa etária - ano 2010

Gráfico 4: Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por classes de rendimento nominal mensal, em salários mínimos – ano 2010



## HABITAÇÃO

Ano 2000		Ano 2010	
Número de domicílios	Média Morador	Número de domicílios	Média Morador
1.347	4,52	1.467	3,86

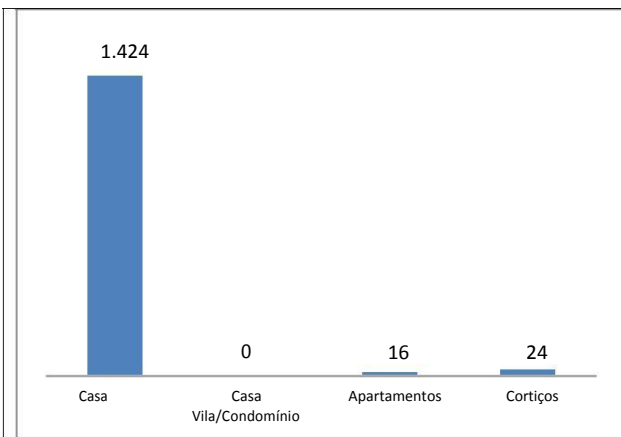


Gráfico 5: Número de domicílios ocupados por tipo de habitação – ano 2010

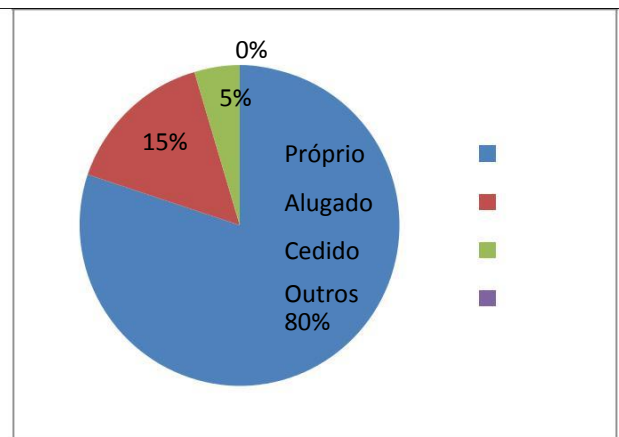


Gráfico 6: Número de domicílios ocupados por condição de habitação – ano 2010



Gráfico 7: Número de domicílios ocupados por formas de abastecimento de água – ano 2010

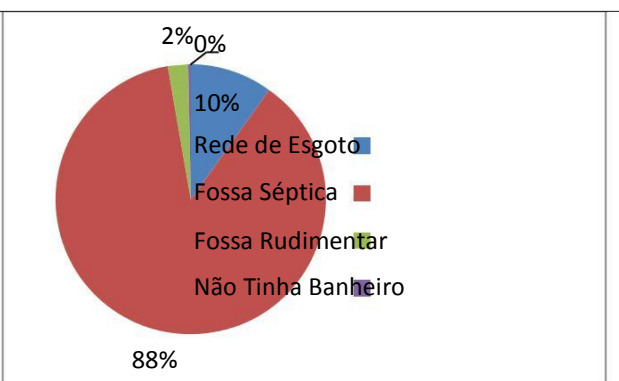


Gráfico 8: Número de domicílios ocupados por tipo de esgotamento sanitário – ano 2010

Fonte: IBGE, Censo 2010

**Importante:** Os dados sobre esgotamento sanitário exposto no Gráfico 8, mostra que 10% dos domicílios estão ligados a rede de esgoto, mas os dados disponibilizados pela Agespisa em 2014, mostra que não existe rede de esgoto passando no bairro.

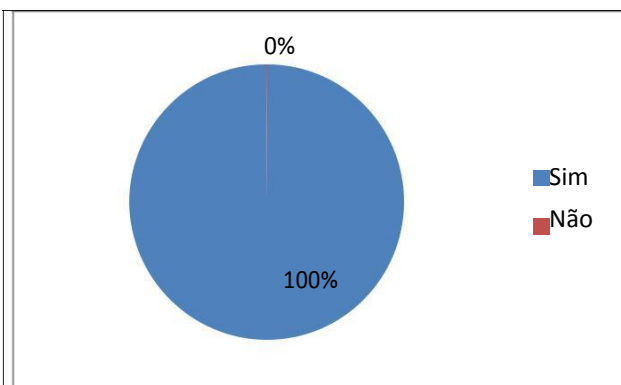


Gráfico 9: Número de domicílios ocupados por fornecimento de energia elétrica - ano 2010

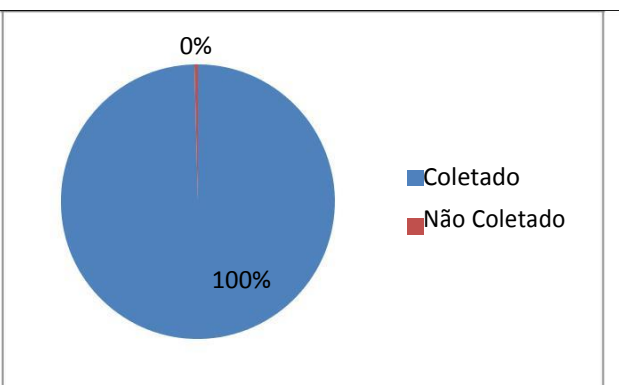


Gráfico 10: Número de domicílios ocupados por serviço de coleta de lixo – ano 2010

Fonte: IBGE, Censo 2010


**Aglomerados Subnormais**

- 

Fonte: IBGE

**Conjuntos Habitacionais**

- Conjunto União

Fonte: Prefeitura de Teresina

**SAÚDE, EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL**
**Unidades de Saúde**

- Hospital do Buenos Aires

Fonte: Ministério da Saúde / Prefeitura de Teresina

**Unidades de Assistência Social**

- 

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social / Prefeitura de Teresina

**Estabelecimentos de Ensino**

Rede de Ensino	Estabelecimento de Ensino	Nível	Nº de Alunos
Estadual	U.E. Professor Edgar Tito		
Estadual	U.E. Professora Helena Carvalho		
Estadual	U.E. Anita Gayoso		
Privado	Escola Irmã Maria Catarina Levrini		
Privado	ANBEAS		
Privado	Sistema de Ensino Escola Santa Angélica		
Privado	Escola Santa Clara		

Fonte: Prefeitura de Teresina /SEMEC - 2013; SEDUC/PI - 2013; SEBRAE/PI - 2012.

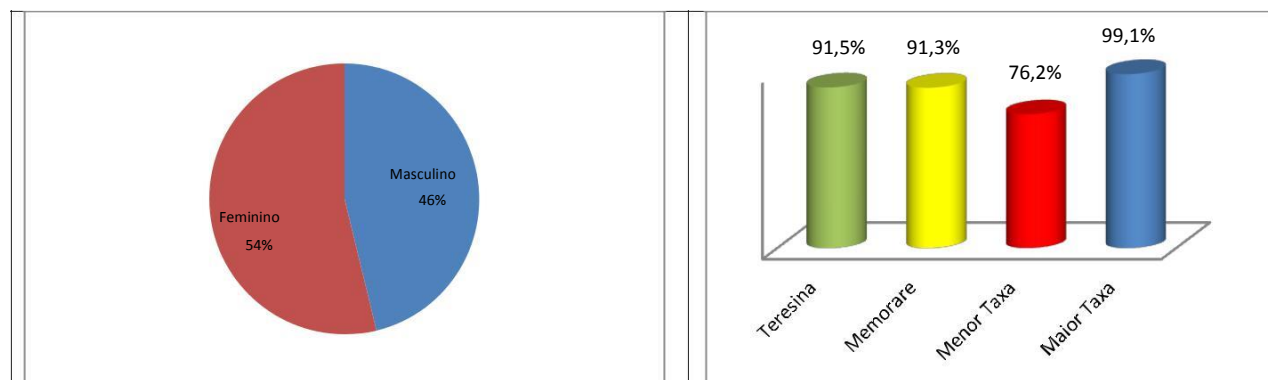


Gráfico 11: Percentual da população com 10 ou mais anos de idade alfabetizada por gênero - ano 2010

Gráfico 12: Taxa de alfabetização da população com 10 ou mais anos de idade, Teresina, Bairro Memorare, a menor e maior taxa dos bairros de Teresina - ano 2010

Fonte: IBGE

**TURISMO, CULTURA E LAZER**
**Espaços Culturais**

- 

**Quadras de Esporte e Ginásio**

- 

**MEIO AMBIENTE**
**Parques Ambientais**

- 

**Praças Públicas**

- Praça Prefeito Ribamar de Castro

## SEGURANÇA PÚBLICA

### Distrito Policial de Abrangência

#### 2º DISTRITO POLICIAL

ENDEREÇO: Rua 19 de Novembro, 1981, Primavera - Telefone: (86) 3216-5274

Circunscrição: Vila Operária, Matinha, Marquês, Porenquanto, Mafuá, Água Mineral, Real Copagre, Aeroporto, Cabral, Morro da Esperança, Primavera I, Primavera II, Pirajá e Memorare (parte).

#### 9º DISTRITO POLICIAL

Endereço: Av. Freitas Neto, S/N, Mocambinho - Telefone: (86) 3216-5209

Circunscrição: Mocambinho I, II e III, Vila São Francisco Norte, Buenos Aires, Memorare (parte), Alto Alegre (parte), Vila Mocambinho I, II e III.

Fonte: Secretaria Estadual de Segurança

## RENDA

- O valor do rendimento nominal mediano mensal dos domicílios particulares permanentes em 2010 do bairro é de R\$ 1.300,00 acima da média da zona Urbana do município de R\$ 1.200,00 e ocupava a 46ª no ranking dos bairros.

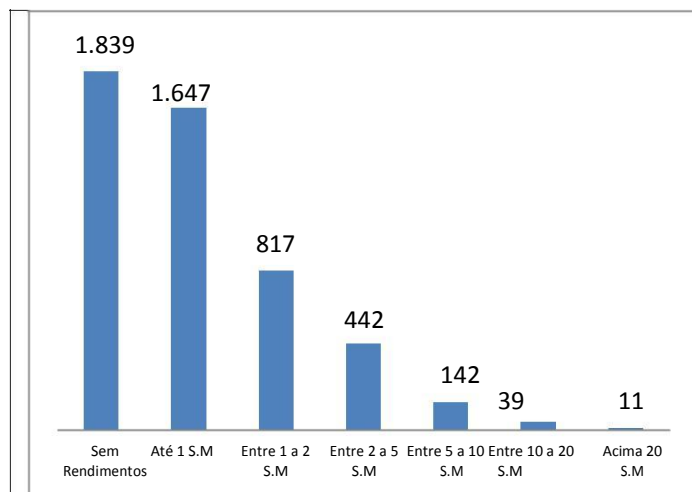


Gráfico 13: Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por classes de rendimento nominal mensal, em salários mínimos – quantidade - ano 2010

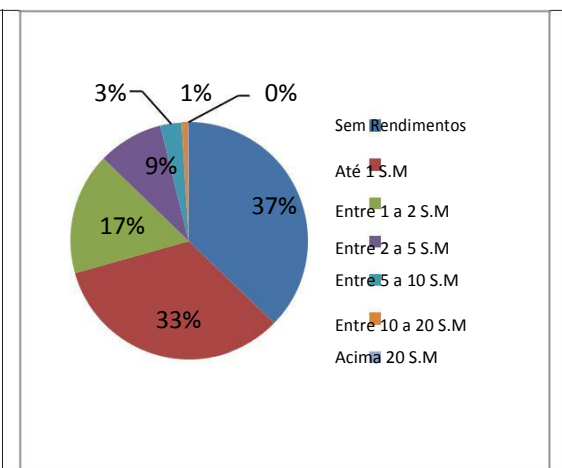


Gráfico 14: Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por classes de rendimento nominal mensal, em salários mínimos – Percentual - ano 2010.

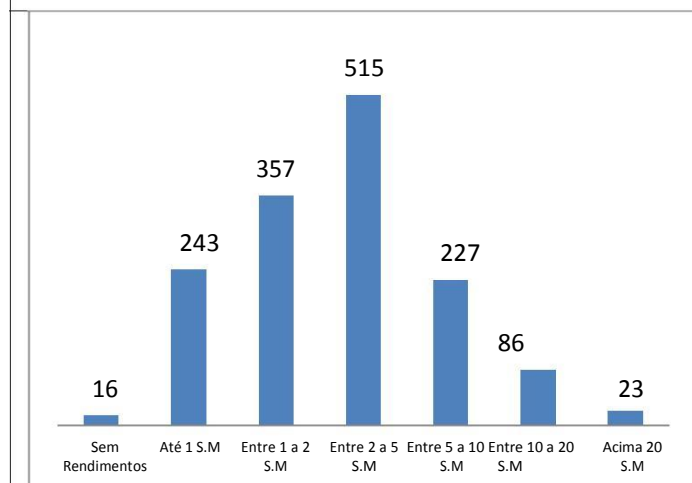


Gráfico 15: Domicílios por classe de rendimento nominal mensal, em salários mínimos – quantidade - ano 2010

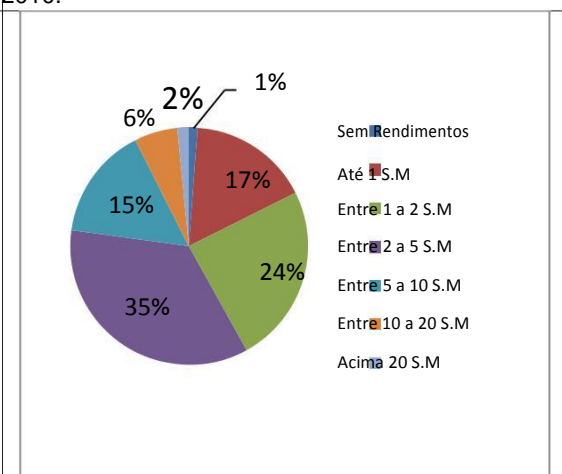


Gráfico 16: Domicílios por classe de rendimento nominal mensal, em salários mínimos – percentual - ano 2010

Fonte: IBGE, Censo 2010

**ATIVIDADES EMPRESARIAIS**
**Equipamentos Públicos (Mercado, Centros de Produção, Hortas Comunitárias e Lavanderias)**

•

Fonte: Prefeitura de Teresina

**Principais Ruas e Avenidas**

- Avenida União / Rua Castelo do Piauí / Rua Bom Jesus/ Rua Jerumenha / Rua Irmã Catarina Levrine

**Numero de empresas**

Nº de Empresa: 221

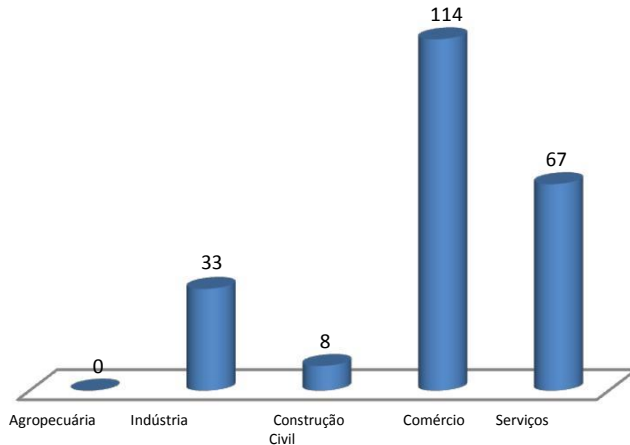


Gráfico 17: Numero de empresas formais por Setor – ano 2012

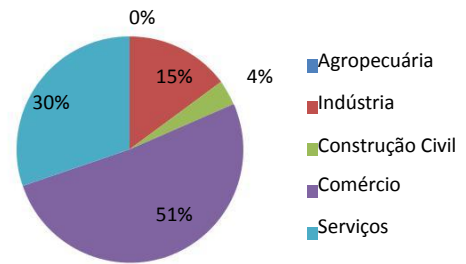


Gráfico 18: Percentual de empresas formais por Setor – ano 2012

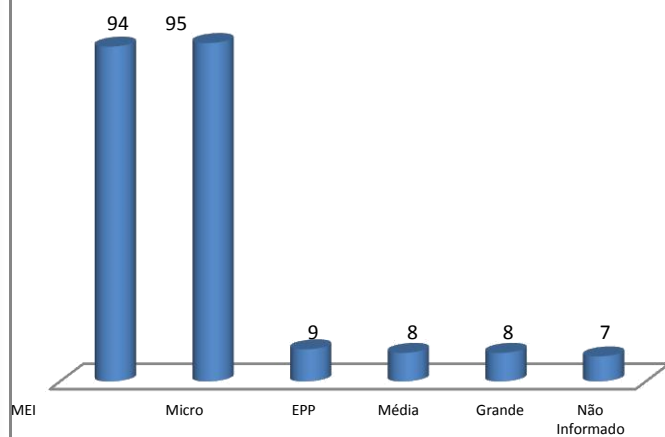


Gráfico 19: Numero de empresas formais por porte – ano 2012

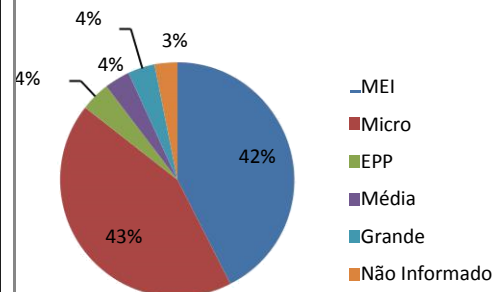


Gráfico 20: Percentual de empresas formais por porte - ano 2012

Fonte: SEBRAE/PI, ano 2012.





Atividades Econômicas	EPP	GdE	MdE	ME	MEI	Não informado	Total
<b>Total Geral</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>95</b>	<b>94</b>	<b>7</b>	<b>221</b>
Comércio varejista de mercadorias em geral, com predominância de produtos alimentícios - minimercados, mercearias e armazéns	2			17	4		23
Comércio varejista de artigos do vestuário e acessórios			1	5	15		21
Cabeleireiros				2	8	1	11
Confecção, sob medida, de peças do vestuário, exceto roupas íntimas					8		8
Comércio varejista de cosméticos, produtos de perfumaria e de higiene pessoal					4		4
Comércio varejista de materiais de construção não especificados anteriormente			1	3			4
Comércio varejista especializado de equipamentos e suprimentos de informática				2	2		4
Serviços de manutenção e reparação mecânica de veículos automotores				3	1		4
Comércio a varejo de peças e acessórios novos para veículos automotores				2	1		3
Comercio varejista de artigos de armarinho				2	1		3
Comércio varejista de ferragens e ferramentas			1	2			3
Comércio varejista de hortifrutigranjeiros					3		3
Comércio varejista de produtos farmacêuticos, sem manipulação de fórmulas				3			3
Ensino fundamental	1	2					3
Fabricação de esquadrias de metal				2	1		3
Lanchonetes, casas de chá, de sucos e similares				1	1	1	3
Reparação e manutenção de computadores e de equipamentos periféricos					3		3
Representantes comerciais e agentes do comércio de mercadorias em geral não especializado				3			3
Transporte rodoviário de carga, exceto produtos perigosos e mudanças, intermunicipal, interestadual e Internacional				2	1		3
Aluguel de fitas de vídeo, DVDs e similares				1		1	2
Atividades de assistência social prestadas em residências coletivas e particulares não especificadas Anteriormente		2					2
Bares e outros estabelecimentos especializados em servir bebidas				2			2
Comércio atacadista de artigos de escritório e de papelaria				2			2
Comércio varejista de combustíveis para veículos automotores			2				2
Comércio varejista de gás liqüefeito de petróleo (GLP)				2			2



Comércio varejista de mercadorias em geral, com predominância de produtos alimentícios - hipermercados				2			2
Construção de edifícios				2			2
Fabricação de artigos de serralheria, exceto esquadrias				1	1		2
Fabricação de produtos diversos não especificados anteriormente					2		2
Façção de peças do vestuário, exceto roupas íntimas					2		2
Instalação e manutenção elétrica					2		2
Manutenção e reparação de motocicletas e motonetas					2		2
Outras atividades auxiliares dos serviços financeiros não especificadas anteriormente		1		1			2
Outras atividades de tratamento de beleza					2		2
Padaria e confeitaria com predominância de revenda				2			2
Reparação de calçados, bolsas e artigos de viagem					2		2
Representantes comerciais e agentes do comércio de têxteis, vestuário, calçados e artigos de viagem				2			2
Serviço de táxi					2		2
Serviços de assistência social sem alojamento		2					2
Serviços de malote não realizados pelo Correio Nacional				1		1	2
Agenciamento de cargas, exceto para o transporte marítimo	1						1
Aluguel de móveis, utensílios e aparelhos de uso doméstico e pessoal; instrumentos musicais					1		1
Aluguel de objetos do vestuário, jóias e acessórios					1		1
Aluguel de palcos, coberturas e outras estruturas de uso temporário, exceto andaimes				1			1
Atividade médica ambulatorial restrita a consultas				1			1
Atividades auxiliares dos transportes aéreos, exceto operação dos aeroportos e campos de aterrissagem	1						1
Atividades de apoio à gestão de saúde						1	1
Atividades de condicionamento físico						1	1
Atividades de gravação de som e de edição de música				1			1
Atividades de organizações religiosas				1			1
Atividades de profissionais da área de saúde não especificadas anteriormente				1			1
Chaveiros					1		1
Comércio a varejo de peças e acessórios para motocicletas e motonetas					1		1



Comércio atacadista de equipamentos de informática	1					1
Comércio atacadista de madeira e produtos derivados				1		1
Comércio atacadista de mercadorias em geral, com predominância de produtos alimentícios			1			1
Comércio atacadista de mercadorias em geral, sem predominância de alimentos ou de insumos agropecuários				1		1
Comércio atacadista de móveis e artigos de colchoaria				1		1
Comércio atacadista de produtos alimentícios em geral				1		1
Comércio varejista de artigos de óptica				1		1
Comércio varejista de artigos esportivos				1		1
Comércio varejista de bebidas				1		1
Comércio varejista de cal, areia, pedra britada, tijolos e telhas					1	1
Comércio varejista de livros					1	1
Comércio varejista de outros produtos não especificados anteriormente					1	1
Comércio varejista de vidros				1		1
Confecção de peças do vestuário, exceto roupas íntimas e as confeccionadas sob medida				1		1
Confecção de roupas íntimas					1	1
Cursos preparatórios para concursos					1	1
Decoração, lapidação, gravação, vitrificação e outros trabalhos em cerâmica, louça, vidro e cristal			1			1
Edição de revistas					1	1
Educação infantil - pré-escola				1		1
Fabricação de águas envasadas		1				1
Fabricação de artefatos de material plástico para uso pessoal e doméstico			1			1
Fabricação de móveis com predominância de madeira					1	1
Fabricação de produtos de padaria e confeitaria com predominância de produção própria	1					1
Façção de roupas profissionais					1	1
Fornecimento de alimentos preparados preponderantemente para consumo domiciliar					1	1
Fornecimento de alimentos preparados preponderantemente para empresas					1	1
Impressão de material para outros usos				1		1
Instalação e manutenção de sistemas centrais de ar condicionado, de ventilação e refrigeração					1	1



Lavanderias					1		1
Locação de automóveis sem condutor				1			1
Locação de mão-de-obra temporária				1			1
Lojas de variedades, exceto lojas de departamentos ou magazines					1		1
Obras de acabamento em gesso e estuque						1	1
Obras de alvenaria					1		1
Outras atividades de ensino não especificadas anteriormente					1		1
Outras atividades de recreação e lazer não especificadas anteriormente				1			1
Outras atividades de serviços prestados principalmente às empresas não especificadas anteriormente	1						1
Padaria e confeitaria com predominância de produção própria				1			1
Produção musical					1		1
Promoção de vendas					1		1
Recuperação de materiais plásticos				1			1
Restaurantes e similares				1			1
Salas de acesso à internet					1		1
Serviço de transporte de passageiros - locação de automóveis com motorista	1						1
Serviços de alinhamento e balanceamento de veículos automotores				1			1
Serviços de confecção de armações metálicas para a construção					1		1
Serviços de engenharia				1			1
Serviços de entrega rápida				1			1
Serviços de lanternagem ou funilaria e pintura de veículos automotores					1		1
Serviços de lavagem, lubrificação e polimento de veículos automotores					1		1
Serviços de organização de feiras, congressos, exposições e festas					1		1
Serviços de pintura de edifícios em geral				1			1
Serviços de reservas e outros serviços de turismo não especificados anteriormente				1			1
Transporte rodoviário de carga, exceto produtos perigosos e mudanças, municipal				1			1

Fonte: SEBRAE/PI, ano 2012.



Figura 1: Vista aérea do Bairro Memore  
Fonte: Google Earth. Data: 23/02/2013

## ESCOLA "IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI"

Rua Irmã Angélica Arnaut, 4790 – Memorare

Escola "IMCL" – do sonho para realidade, tudo por amor!

A Escola recebe este nome em homenagem a Irmã Maria Catarina Levrini. Religiosa da Congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena. Fundada por Savina Petrilli em 07 de setembro de 1874 – Itália na cidade de Sena.

Irmã Maria Catarina Levrini era de origem italiana da cidade de Monteciano – Sena. Em 1908, foi enviada em missão por Madre Savina Petrilli, ao Brasil, para trabalhar no Colégio "Sagrado Coração de Jesus" na cidade de Teresina-PI, no intuito de educar mentes e corações de crianças e jovens da sociedade teresinense.

Educadora inata, de um caráter firme e decidido, perspicaz e inteligente, vivia o presente na perspectiva de futuro. As dificuldades de logo adaptar-se com o clima, com a cultura e desafio em aprender a língua, não a impediram de colocar seus dons artísticos aprendidos no país de origem, em função da missão. Pois, a pintura a poesia e a música, fizeram com que, Maria Catarina usasse desses meios para melhor se comunicar. E foi aqui no Piauí, nesse pedacinho escondido do Brasil, que em pouco tempo conseguiu fascinar e conquistar corações de todas as idades que, cada vez mais se sentiam atraídos pelos valores humanos e cristãos passados através de sua pessoa.

Amou intensamente os pobres, especialmente as crianças menos favorecidas e, seu maior sonho era abrir uma escola no Memorare para acolhê-las, mas devido as dificuldades do tempo e a saúde debilitada, este sonho só veio a se realizar, aqui no Memorare, após cinco anos após sua morte.

As Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena sempre disponíveis ao serviço do Reino, não deixavam de acolher e de promover as crianças do referido bairro desenvolvendo assim um brilhante apostolado, tanto na área catequética como na pedagógica. Pois aqui além de aprenderem a "amar a Deus sobre todas as coisas", também aprendiam a ler e a escrever. As crianças e pré-adolescentes saíam daqui permeados de valores humanos e religiosos, não importando para eles a estrutura física, que na época era precária, o certo é que o conhecimento adquirido pela boa vontade, espírito de sacrifício e de fé daquelas Irmãs, lhes serviam para o resto de suas vidas.

E como que para quem ama jamais a providência Divina desampara, ocorreu que Dom Avelar Brandão Vilela, quando assumiu o Arcebispado de Teresina, procurou conhecer as necessidades da cidade e visitando o Memorare encontrou as Irmãs felizes alfabetizando as crianças, debaixo das árvores, isto é sem nenhuma condição pedagógica. O Arcebispo comovido com o espírito de doação e gratuidade daquelas Irmãs, de imediato conseguiu uma verba e mandou construir um modesto, mas confortável prédio para funcionar a Escola que recebeu o nome da "Irmã Maria Catarina Levrini", em homenagem àquela que muito amou os pobres, como também este lugar que um dia chegou a pedir as Irmãs que jamais esquecesse o "Memorare". Eis que esse sonho tão desejado por ela em vida foi realizado em **14 de fevereiro de 1957**, com a abertura das portas da Escola "Irmã Maria Catarina Levrini" para as crianças menos favorecidas do bairro do Memorare, tendo como primeira diretora Irmã Isabel Cavalcante.

A Estrutura Física do prédio, na época, se restringia a: Três salas de aula, um salão, uma área interna coberta, secretaria, cozinha (copa).

Neste mesmo ano, foi criado um setor assistencial para os mais carentes, oferecendo-lhes outros benefícios tais como: assistência religiosa, social e material, levando-os a uma promoção integral dentro de suas capacidades. De início fez-se necessário usar as salas da direção e secretaria, para o funcionamento de um consultório Médico e Dentário e ao mesmo tempo Farmácia e Ambulatório. No salão da Escola fazia-se a catequese das crianças do bairro e também se ensinava corte e costura, bordado a mão e a máquina, crochê, trabalhos em plásticos como bolsas sacolas e outros, e datilografia.

Com essa obra assistencial, estava fundado um centro Social no bairro Memorare e que muito apropriadamente foi chamado de "Centro Social Dom Avelar", e este, mais tarde por necessidade foi ampliado para atender a demanda, e esta ampliação só foi possível devido a ajuda de pessoas amigas e bem feitoras que diante das dificuldades financeiras, ajudaram as Irmãs na construção do gabinete dentário, farmácia, ambulatório e um salão para prendas domésticas. Foi realmente um salto de qualidade, pois não era mais possível fazer tais atendimentos. Foi no ano de 1975 que a Escola, retoma os ambientes que até então eram ocupados pelos trabalhos sociais.

A Escola Irmã Maria Catarina Levrini, tem por finalidade proporcionar a seus alunos uma formação humana e cristã, cultural e social, realizada numa comunidade fraterna, que permita o desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de auto-realização, prepara cidadãos conscientes, dinâmicos e participantes na comunidade. É uma Entidade de caráter Filantrópico, mantida pela ANBEAS - Associação Norte Brasileira de Educação e Assistência Social - Província Sagrado Coração de Jesus.

A Escola procura preservar a sua identidade dando assim preferência às crianças mais carentes do bairro, atendendo-os também em suas necessidades materiais como: livros, uniforme, merenda escolar.

Atualmente a Escola funciona pela manhã do 5º ao 9ºano e no turno da tarde do 1º ao 4º ano, com precisamente 867 alunos.



CONSELHO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL



ATESTADO

Em atendimento à solicitação verbal, para fins de recebimento de subvenção, ATESTO que, Esperandayso de  
Francas Sobres "Imã Maria Catarina  
Perini"  
de Tejuçena, Estado de Piauí

acha-se REGISTRADO neste Conselho, em data de 2 / 10 / 1957, pelo processo 10/554,57

CNSS, em 12 de setembro de 1967

Esperandayso de

ISENTO DE SÉLO  
E  
GRÁTIS  
(Lei 1.493/51)

VISTO

Edineia Bovero Silva  
Chefe do S. A.





RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DO EDUCANDÁRIO DE CRIANÇAS POBRES  
 "IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI"  
 MEMORARE - TERESINA - PIAUÍ  
 ANO DE 1967

ABERTURA DAS AULAS

No dia 1º de março de 1967 foi iniciado o ano letivo. Foram reunidos os alunos, para divisão de turmas e distribuição dos meses nas diferentes salas de aula. Além das aulas, outros clubes funcionarão junto aos já existentes: Clube de Mães e Clube de Jovens. Com isto visa-se uma melhor preparação das crianças e dos adolescentes deste bairro.

Também funcionam no Educandário cursos de corte e costura, bordados à mão e aproveitamentos regionais. Após ligeira reunião da diretoria, dos professores, etc. foram encerrados os trabalhos do dia.

CORPO DISCENTE E TURNOS

As matrículas neste ano atingiram até o presente, total de 332 alunos sendo 95 do sexo masculino e 206 do sexo feminino. Ficaram assim distribuídos:

1º ano A (masculino) -	30	alunos
1º " A ( mixto ) -	37	"
1º " A ( mixto ) -	40	"
1º " B ( mixto ) -	32	"
1º " B ( mixto ) -	23	"
2º " A (feminino) -	30	"
2º " B ( mixto ) -	28	"
3º " ( mixto ) -	35	"
4º " ( mixto ) -	30	"
5º " (feminino) -	10	"

As aulas foram ministradas em três turnos: matutino, vespertino e noturno. As aulas noturnas funcionam para adultos cuja matrícula é de 37 alunos na 1ª e 2ª série.

CORPO DOCENTE

No corrente ano contamos com 5 professoras. O Sr. Secretário de Educação e o Sr. Prefeito Municipal, atendendo as nossas solicitações deram-nos professoras devidamente credenciadas para o ensino primário.

Além dessas, duas Irmãs estão liberadas para a educação com tempo integral e mais três como professoras e na direção dos trabalhos e dos clubes.

OBRA ASSISTENCIAL DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DOS POBRES DE SANTA CATARINA DE SENA - PROVÍNCIA "SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS"

O Educandário de Crianças Pobres "Irmã Maria Catarina Levrini", com sede no Memorare, atualmente Bairro Memorare, Teresina, Piauí, fundado pelas Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, no dia 02 de fevereiro de 1957, mantendo funcionamento regular de acôrdo com as normas prescritas em seus Estatutos, tendo como atividade principal dar as crianças pobres do bairro a instrução primária acompanhada da formação religiosa, preparando-as para a vida, tendo como base a educação cristã. recebendo a assistência das religiosas da referida Congregação, que sem medir sacrifícios, vêm lutando com amor em benefício das crianças, jovens e de toda comunidade do bairro.

Com o número crescente de alunos, tornou-se o prédio insuficiente para abrigar todas as crianças que frequentavam a referida Escola, tanto do sexo feminino, como masculino. Daí surgiu a necessidade de uma ampliação e eis que dispendo as Irmãs de amplo terreno e com a ajuda amiga e caridosa de D. Avelar Brandão Vilela, nosso mui digno Arcebispo, que conseguiu fosse construído pelo Ministério da Educação e Cultura, um prédio à parte destinado ao funcionamento da Escola "Irmã Maria Catarina Levrini".

Em vista das necessidades do Bairro e considerando o abandono da comunidade, foi resolvido fosse anexado a Escola um Centro Social que tendo em vista a ação caridosa do seu insigne benfeitor, ficou com o nome de Centro Social "D. Avelar". Assim sendo, desde março de 1964, vem funcionando as atividades do Centro Social "D. Avelar", anexo à Escola "Irmã Maria Catarina Levrini", com as seguintes atividades:

Jardim da Infância (pre-primário) com 40 alunos;

Curso primário (completo, do 1º ao 5º ano) com um total de 300 alunos;

Curso de alfabetização para adultos (noturno), com 30 alunos.

Além da instrução primária, mantem os cursos de datilografia, com 10 alunos, bordado à mão, com 60 alunas, pintura, com 10 alunas, croché, com 15 alunas, aproveitamentos regionais, com 15 alunos, corte e costura, com 10 alunas. Não temos maior número de alunos para as atividades manuais, por falta de local e de material, máquinas, etc.

Funcionam ainda, os seguintes Clubes:

a) Clube de Mães, com 63 sócias, funciona aos sábados, sendo desenvolvido com palestras educativas, como: Puericultura, higiene, Economia Doméstica, Educação dos filhos, formação em geral,

- 2 -

horticultura, religião, saúde, etc.; tendo ainda o aprendizado de: corte e costura, bordado, confecção de enxovais para recém-nascidos, aproveitamentos regionais, arranjos do lar. São também comemoradas as principais festas do ano, festas de aniversário, lanche, música, etc.

b) O Clube da Caridade, com as mesmas atividades do Clube de Mães, e com a distribuição dos gêneros da Caridade quinzenal.

c) Clube de Jovens, com 60 clubistas, que se reúnem semanalmente, para palestras de formação moral, planejamentos, excursões, trabalhos sociais, pic-nics, etc.

d) Clube de Adolescentes, com 30 clubistas. Encontro semanal, em dias diferentes para os meninos e meninas. Esses encontros constam em aulas de formação para adolescentes, trabalhos diversos para as meninas (artes, bordados, pintura, economia doméstica) seguindo também a parte de diversão como: jogos de salão, vôlei, para as meninas e foot-ball para os meninos.

e) Clube Infantil, com encontros aos sábados pela manhã, a fim de receberem breves noções de trabalhos de agulhas, artes infantis, aulas educativas de conformidade e próprias as suas idades: coral infantil, jogos, etc.

f) Clube de Leitura para os alunos do 3º, 4º e 5º ano para melhor aproveitamento dos alunos no setor intelectual.

g) Clube Agrícola que desde 1960 e por motivo financeiro foi interrompido desde 1964, não sendo possível funcionar até o presente.

A direção do Centro tem especial atenção de estimular o entrosamento entre os vários setores e grupos, procurando isso através de: reuniões de equipes, atendimento a 857 famílias, com visitas domiciliares, assistência moral e material: distribuição de gêneros da caridade, remédios, curativos, aplicação de injeções, pequenos auxílios, distribuição de roupas e venda das mesmas por preço resumidíssimo, revertendo essa pequena importância em favor das necessidades da própria comunidade. Comemoração das principais festas do ano. Festas cívicas, sociais e religiosas, aberta a toda comunidade visando incentivar cada vez mais o entrosamento família-escola. As reuniões de Pais e Mestres, são realizadas mensalmente.

Com essas atividades visamos:

O apoio e defesa da família;

Formação da consciência comunitária;

Estímulo ao desenvolvimento da comunidade.

Teresina, 26 de junho de 1968

**ESCOLA «IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI»****BAIRRO MEMORARE****TERESINA - PIAUÍ****RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DA ESCOLA "IRMÃ  
MARIA CATARINA LEVRINI" - MEMORARE - TERESINA - PIAUÍ -**

Na primeira segunda feira de março de 1970, foi iniciado o ano letivo na nossa escola. Reunidos os alunos, para divisão de turmas e distribuição dos mesmos nas diferentes salas de aula. Após ligeiro encontro com os alunos, houve também um encontro da Diretoria com as professoras, para planejamento dos trabalhos do primeiro semestre, ficando encerrados os trabalhos do dia.

**CORPO DISCENTE E TURNOS**

As matrículas atingiram o total de 298 alunos, sendo / 113 do sexo masculino e 185 do sexo feminino assim distribuídos:

1º ano A	(mixto)	70	alunos
1º ano B	(mixto)	77	alunos
2º ano	(mixto)	62	alunos
3º ano	(mixto)	33	alunos
4º ano	(mixto)	38	alunos
5º ano	(mixto)	18	alunos

As aulas foram ministradas em tres turnos: matutino, vespertino e noturno. As aulas noturnas funcionaram para adultos sendo a matrícula de 50 alunos na 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries.

**CORPO DOCENTE**

No corrente ano contamos com oito professoras, todas por conta do Estado e do Municipio. Além dessas, são liberadas para a educação e o serviço social, 3 irmãs, e mais duas como professoras e na direção dos trabalhos e dos alunos.

**COMEMORAÇÕES**

Durante o ano tivemos as seguintes comemorações: -  
 21 de abril:- Tiradentes - Palestras, cantos cívicos trabalho escrito (58 ano).  
 30 de abril:- Festa de Santa Catarina de Sena, padroeira da Congregação das Irmãs que dirigem a Escola. Lancho, hora de arte, palestra comentando alguns fatos importantes da vida da Santa. Jogos recreativos, com a participação dos Clubes de Jovens e Adolescentes.  
 1º de maio:- Feriado Nacional dia do trabalho, e festa de S. José / Operário.  
 2º Domingo de maio:- Dia das Mães- Missa celebrada por todas as Mães, com participação de todos os alunos, sessão promovida pelos / alunos, pelos Clubes de Jovens, de Adolescentes e infantil. Para encerrar foi oferecido a todas as Mães do bairro, um almoço, promovido pelo Clube de Mães.  
 Mês de junho- comemorações das festas juninas- Dia 24, festa de / São João, com participação de quadrilhas, bumba meu boi, leilões e comidas da época.  
 Dia 28 :- encerramento das festividades juninas : festa de arraial barraquinhas, e o bingo do Famoso "balcão" de S. João.  
 Mês de julho:- férias escolares, continuando porem as atividades sociais.  
 1ª segunda feira de agosto, reinício das aulas.  
 Dia 16 de Agosto - Dia dos Pais- foi comemorado nesse dia a festa

## EDUCANDÁRIO DE CRIANÇAS POBRES "IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI"

### ALGUNS ESCLARECIMENTOS SOBRE A ORIGEM E FINS DESTA OBRA

Irmã Maria Catarina Levriani, morta santamente no Ginásio "Sagrado Coração de Jesus" em Teresina-Piauí, a 8 de maio de 1952, onde com uma enérgia de vontade não comum, animada sempre de zelo ardente pela glória de Deus e da Santíssima Virgem a quem amava ternamente, não contente do grande trabalho exercitado no referido Ginásio, com o auxílio de pessoas amigas, particularmente do Dr. Leonidas Melo, nosso amigo e benfeitor, construiu a 2 quilometro de Teresina uma casa de férias, a qual deu o nome de "Memorare" em honra da Santíssima Virgem, constituindo-a Senhora daquele lugar belo e aprazível.

A bem poucos passos do Memorare, fica a vila do Poti Velho, e aí, como nos seus arredores, a ignorância dos seus habitantes é penosa; e a Irmã Maria Catarina no seu grande coração concebeu o desejo de fazer da casa do Memorare uma escola de alfabetização e um Educandário, que viesse em auxílio daquele povo.

Durante sua vida, fez o que pode para realização desse desejo, porém, não o conseguiu.

Entretanto não desanimou e até nas proximidades de sua morte falava como de coisa certa da construção de uma capela ao lado da casa para acolher o povo. Chegou a dizer um dia: "Nossa Senhora quer e a capela se fará".

Coisa, surpreendente. Apenas um mês após sua morte, o Engenheiro Dr. José João Rodrigues, mui desinteressadamente, e com grande entusiasmo se oferece para construir a referida Capela e não só; mas, também ocupou-se como de coisa própria a colaborar para a abertura do Educandário para crianças pobres.

A licença para a abertura da Obra foi dada, e vemos tudo correr com feliz êxito para o fim almejado.

Bendito seja Deus nos seus servos!

NATUREZA E FINS DOS ESTATUTOS

O Educandário de Crianças Pobres "Irma Maria Catarina Levrini", dirigido pelas Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, situado no sítio "Memorare" a 2 quilômetros de Teresina, Capital do Estado do Piauí, fundado a 2 de fevereiro de 1957 tem sede em prédio próprio.

Com personalidade jurídica na forma da lei vigente, tem por finalidade amparar pobres crianças e alfabetizar crianças e adultos, que nos seus arredores vivem na ignorância, cooperando para o progresso intelectual, moral e material da pátria brasileira proporcionando a essas pobres criaturas uma vida mais elevada pelo conhecimento do bem e da verdade, tornando-as capazes de cumprirem conscientemente o próprio dever.

### INFORMAÇÃO ESPECIAL

1.º Previne-se que tendo êsse Educandário, por fim particular a proteção dos filhos do Potí Velho e seus arredores, de preferência serão acolhidas as crianças dessa região.

Essas, serão recebidas inteiramente gratis.

O número a ser aceito, será maior ou menor, segundo os recursos materiais com que venha contar o referido Educandário.

Condições para admissão: 1.º As crianças para serem admitidas no internato deverão trazer o atestado de saúde dado pelo médico que for indicado pela Diretoria do Educandário.

2.º — Certidão de batismo e registro civil.

3.º Idade mínima, ordinariamente de 6 anos e máximo de 13 anos.

4.º — Para a admissão de crianças de outros lugares, será exigido da pessoa interessada, um modesto enxoval e uma pequena contribuição para a manutenção das mesmas.

### INSTRUÇÃO A SER MINISTRADA:

Curso primário.

Trabalhos manuais e domésticos.

Curso de alfabetização misto, para crianças pela manhã e para adultos à noite.

Também este inteiramente gratis.

### DISCIPLINA INTERNA:

1.º — São proibidas as visitas à família em qualquer dia do ano.

# Irmã Catarina Levirini

É com profundo pesar que registramos o falecimento da serva de Deus - Irmã Catarina Levirini, ocorrido nesta capital na madrugada de 8 do corrente, vítima de pertinaz moléstia que zombou de todos os recursos médicos.

Nascida na Itália, pátria do Cristianismo, muito cedo ainda, em plena juventude, abraçou a vida religiosa, tendo recebido o hábito em 1907, em Roma.

No ano seguinte, cumprindo determinação da Ordem das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, a que pertencia, embarcou para o Brasil, para servir o seu apostolado em Recife - Pernambuco, onde exerceu, durante os anos em que ali residiu, as mais variadas funções religiosas, tendo se destacado, também, no magistério daquêle Estado.

Sempre trabalhando pela instrução brasileira, Irmã Catarina, ainda por designação de suas superiores, veio prestar o seu valioso concurso ao Pinui, depois de cumprida a sua missão às margens do Capiberibe.

Aqui chegando, logo se dedicou inteiramente ao serviço da nova pátria.

Insistências

O

PARIS, 7 - «La Semaine des Indes», onde se dão-nos um dos teatros, com um ato nomeado «Le Maître de Forges», de Jean Paul Sartre. Através de uma apresentação feita com aplausos das autoridades, chegaram, há alguns dias, ao Século I antes dos dias, a

ração, vêm a demonstrar, palco. Uma /aire com qu Paris. Na Fr ctadores, que Chegam, há v apresentação acontece, por Século I antes expressão da dos os dias, a

otas  
e  
blitic

s cursos d  
ofia  
abertura dos cu  
Filosofia do Pian  
, na séde da nov  
aro Mendes, 871,  
as civis e milita  
do falar na oc  
onde, professor  
to de ensino.  
cente discursará  
de, por nosso  
cais para abrih  
égrafo Nat  
rafo Nacional, o ser  
nda e ativa, a serviço  
telegráfica se verificou  
realizada entre o Quar  
o Palácio Imperial da  
e Janeiro.  
o telegrafo elétrico fo-

The, II maio 1952, Ano I, n.º 61, p.º 4  
Fornal de Piam.

# Notas e politica

a solene dos cursos da Faculdade de Filosofia

carator solene a abertura dos cursos da Faculdade de Filosofia do Piauí, há, às 19,00 horas, na sede da nova superior, à sua Alvaro Mendes, 871, de altas autoridades civis e militares inaugural, devendo falar na ceia de Moraes Brito Conde, professor do estabelecimento de ensino. nome do Corpo Discente discursará ato da Silva. etoria da Faculdade, por nosso as autoridades locais para abri-

## Quartel do Telégrafo Nacional

sta, hoje, o Telégrafo Nacional, o seu quartel de vida fecunda e ativa, a serviço das comunicações brasileiras.

reira transmissão telegráfica se verificou em 1852 e foi realizada entre o Quartel da Guerra e o Palácio Imperial da Vista, no Rio de Janeiro.

neiros ensaios com o telégrafo elétrico foram feitos em 1851, por Euzébio de Queiroz, então chefe do Império e o dr. Guilherme Schueb, chefe de Física da Escola Central, em 1852.

## Atos inverídicos

ção de 2 do corrente, da Assembléa Legislativa, Milton de Aguiar, dizendo-se baseado em informações pelo jornal «A Cidade», a respeito do governo estadual mandara pagar à comissão de inquérito processado na Comissão de Rodagem, relativo a desfalque ali verificado de 70 mil cruzeiros.

reira passada, porém, o Deputado Santos Angusta Casa do Legislativo, certidões do Departamento da Fazenda e pela referida qual se verifica que nenhuma importância dos cofres públicos, até hoje, pela comissão mencionada pelo sr. Milton A-

## Irmã Catarina Levrini

E' com profundo pesar que registramos o falecimento da serva de Deus - Irmã Catarina Levrini, ocorrido nesta capital na madrugada de 8 do corrente, vítima de pertinaz moléstia que zombou de todos os recursos médicos.

Nascida na Itália, pátria do Cristianismo, muito cedo ainda, em plena juventude, abraçou a vida religiosa, tendo recebido o hábito em 1907, em Roma.

No ano seguinte, cumprindo determinação da Ordem das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, a que pertencia, embarcou para o Brasil, para servir o seu apostolado em Recife - Pernambuco, onde exerceu, durante os anos em que ali residiu, as mais variadas funções religiosas, tendo se destacado, também, no magistério daquelle Estado.

Sempre trabalhando pela instrução brasileira, Irmã Catarina, ainda por designação de suas superiores, veio prestar o seu valioso concurso ao Piauí, depois de cumprida a sua missão às margens do Capiberibe.

Aqui chegando, logo se dedicou inteiramente ao serviço da nova pátria que tanto amou com carinho, plantando a boa semente da instrução para a nossa juventude.

O atual Colégio «Sagrado Coração de Jesus» é uma das suas obras impercíveis. Muito fez por elle. As gerações que por ali passaram muito lhe devem.

A sua obra foi tão grande, o seu esforço tão persistente, que em reconhecimento aos assinalados serviços prestados ao nosso Estado, grande multidão acompanhou o seu corpo à última morada.

Apresentamos, nesta oportunidade, às religiosas do Colégio «Sagrado Coração de Jesus», os nossos sinceros pezaes.

Journal do Piauí, The, 11 maio 1952, Ano I, n. 61, p. 4

Instantâneas de Paris

## O Teatro

AL (Especial par)

PARIS, Abril — Poucas risticamente a vida nacional fr que o povo deste país dedica co tempo um amigo, em expre quando nasce, tem duas preoc ou teatrólogo. Quem vem a F dessa observação no primeiro revistas, dedicadas exclusivame ses — «La Semaine de Paris» onde semanalmente, tem o leito dos teatros, cinemas, cabarés e dão-nos uma idéia do que rep este povo: as peças clássicas cam pelas centenas de teatros têm, com suas salas cheias, o de arte. Ao lado das peças de para só citar os clássicos, vem um Jean Paul Sartre. Ir a um um ato normal da vida do fran

Através dos séculos, trans ração, vêm sendo apuradas as ceses e é de admirar-se o talen demonstram, a leveza e a segu palco. Uma peça trágica ou um faire com que os intérpretes aplausos das platéias. E isso Paris. Na França inteira, renova ciadores, nas salas das grandes Chegam, às vezes, os organizad apresentação de peças em anfitr acontece, por exemplo, em Oras Século I antes de Jesus Cristo, expressão da alma francesa, o dos os dias, se tem uma image

**COLIPASTA**  
PASTA DENTÍFICIA  
(MARCA REGISTRADA)  
ESPUMANTE ANTISEPTICA DELICIOSA  
Contem 5% de cloreto de polaxio  
SUO USO PREVENHA OSMALPLACAS E O ESTIO DO MALHE BENTURNO SUAVIZO OS DENTES E A HIGIENE DA BOCA  
USAR 2 OU MAIS VEZES AO DIA  
Industria SORA & CA

pr de les pri par ta de con col oné mo à re le f cess deno ção. Mar ment ta as local a Pe



- 2 -

COMEMORAÇÕES

Durante o ano letivo foram comemoradas diversas datas com sessões solenes e festejos da época. Entre as quais denominamos abaixo:

- 19 de março - Festa de São José: houve missa para os alunos, café com bolinhos, terminando com jogos esportivos. O resto do dia foi feriado.
- 22 a 26 de março - Férias da Semana Santa.
- 27 de março - Reinício das aulas após a Semana Santa.
- 21 de abril - Feriado Nacional: Tiradentes. Palestras em homenagem a Tiradentes, canto cívico, etc.
- 30 de abril - Festa da Padroeira da Congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena. Após a celebração da Santa Missa foi servido aos alunos chocolate com doces, prosseguindo com jogos até às 9,30 horas, em seguida uma sessão lítero musical ( muito simples) feita pelos alunos homenageando as Irmãs, além de outros números representados pela Clube de Jovens.
- 1º de maio - Feriado Nacional e dia de São José Operário.
- 14 de maio - Dias das Mães. Iniciou com a Missa celebrada para as Mães de todos os alunos (falecidas e vivas). Sessão promovida pelos alunos em homenagem às Mães. Terminando, foi oferecido um lanche ao Clube de Mães e a tódas presentes.
- 31 de maio - Encerramento do mês de maio. Sessão literária composta pelos alunos em homenagem a Nossa Senhora, seguida de cânticos em louvor à Mãe do Céu.
- 1º de junho - Ensaios para a quadrinha e início da Campanha da "Rainha do Milho" sendo vencedor o Clube de Jovens.
- 15 a 22 de junho - Provas parciais para os alunos.
- 23 de junho - Quadrilha do Clube Infantil: fogueiras, etc.
- 25 de junho - Coroação da Rainha do Milho sendo vencedor o Clube de Jovens com a importância de NCr\$200,00 e o Primário com NCr\$60,66. Fogos em seguida, quadrilha do Clube, casamento na roça, dramatização caipira, etc.
- 29 de junho - Quadrilha, bingos, dramatização caipira do Clube de Mães, ceia de São João, etc.
- 30 de junho - Encerramento das aulas e dos trabalhos do 1º semestre. Início das férias.
- 3 a 30 de julho - Continuou durante este mês a distribuição da me

- 3 -

ção dos gêneros da Cáritas, remédios, aplicações de injeções, curativos.

1º de agosto - Reinício das aulas.

13 de agosto - Dia do Papai. Sessão lítero musical em homenagem aos pais oferecida pelos alunos. Após, foi servido lanche organizado pelo Clube de Mães; sorteio de um ótimo prêmio entre os pais presentes. Encontro de Pais e Mestres encerrando o dia festivo.

15 de agosto - Dia Santo: Assunção de Nossa Senhora.

7 de setembro - Feriado Nacional: Independência do Brasil. Houve palestras cívicas sobre o dia, seguindo-se de jogos esportivos.

8 de setembro - Natividade de Nossa Senhora.

10 a 17 de outubro - Semana da Criança.

Dia 10 - Abertura da semana trabalho escrito (4º e 5º ano primário) sobre o tema "O Mestre", para ser apresentado à comissão julgadora que premiará o trabalho que estiver melhor. Em seguida palestra sobre o "Dia da Criança" por uma das professoras do 2º ano, professora Maria do Carmo Alves do Bonfim, para finalizar, jogos esportivos.

Dia 11 - Exposição dos trabalhos confeccionados pelos alunos das diversas classes.

Dia 13 - Excursão ao Centro São Leão XIII com os alunos da 2ª e 3ª série primária.

Dia 14 - Pic-nic com os alunos das primeiras séries primárias.

Dia 15 - Visita ao Aeroporto.

Dia 12 - Lanche distribuído pelas professoras e pela Senhora Teresinha Nunes Barros, esposa do Senhor Governador do Estado que muito tem ajudado a nossa escola e o nosso Centro Social; Hora de Arte, jogos ao ar livre, certame inaugurado pelos alunos do 4º e 5º ano.

Dia 16 - Foram passados diversos filmes para a garotada, gentileza da Exma. Sra. Dona Teresinha.

Dia 17 - Encerramento da Semana, com palestra feita por uma das professoras e uma aluna do 4º ano. Ficando assim encerrada a Semana da Criança no ano de 1967.

1º e 2 de novembro - Feriados. Não houve aula.

“ESCOLA “IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI”

## 50 anos educando a luz da fé e da doação

IRMÃ MARIA CATARINA LEVRINI – REALIZANDO SONHOS!

Quem foi esta grande mulher?

Em dezembro de 1882, numa terça-feira do dia 18, nasce em Monteciano – Itália, a linda menina Maria Catarina Levrini, filha do casal: Antonio Levrini e Madalena Galli. Este, juntamente ao lado dos seus quatro filhos, recebe a pequena que passou a ser chamada “Mariuccia”.

Provinha de um casal modesto, recebe uma educação baseada em valores éticos, morais e evangélicos. Com isso, mais tarde, essa família é agraciada pelo Senhor: entregar dois de seus filhos ao serviço do seu Reino seguindo a vocação sacerdotal. Os dois viveram santamente o chamado de Deus. Sendo um sacerdote religioso dos Padres Scolópios e o outro diocesano que morava com a família. Eram zelosos e muito dedicados e doados ao serviço de seus paroquianos. O terceiro filho preferiu a carreira militar, vindo a morrer como General em 1945, após a segunda Guerra Mundial. Já a filha Anunciatina a quem a caçula muito amava, veio a falecer em 1921.

E a quinta filha dos Levrinis?

Desde cedo foi cultivado no coraçãozinho da Maria Catarina Levrini, uma educação baseada na fé, onde norteavam os princípios cristãos. Aos sete anos, foi interna no Colégio “Sagrado Coração de Jesus” em Pomarance (Itália). Com oito anos fez a Primeira Eucaristia.

Ao término do Ensino Fundamental I, teve que deixar o querido Colégio, onde sentiu os primeiros toques da vocação. Retornando à casa paterna para que assim pudesse dar continuidade aos estudos secundários (Ensino Fundamental II) matriculou-se no Colégio das Irmãs Crucifissinas, que mais tarde sentiu-se obrigada a abandonar por motivo de sua frágil saúde. Mesmo assim não deixou de cativar corações. Foi sempre uma menina muito admirada por suas primeiras queridas professoras, pelo caráter vivaz, alegre e exemplo de uma sólida piedade.

Catarina, sempre fazia memória de um fato importante que acontecera em sua vida: um dia estava passando um período de férias com seus familiares nas praias de Livorno, onde nesta mesma cidade encontrava-se também, Madre Savina Petrilli com algumas de suas Irmãs. E numa tarde Catarina foi ao encontro de suas antigas mestras. Nesta ocasião Savina, que já conhecia as intenções daquela jovem, perguntou-lhe: – “Quando vem?”. E Catarina responde: – “Mãre, não me sinto bem de saúde, todos os dias, tenho febre sendo assim agora não posso...”. A Mãre olhou-a fixamente e em tom de ordem, disse: “Spicciati e vieni” (apressa-te e vem). Depois disso, relembra Catarina que não soube explicar aquele fenômeno que aconteceu após aquelas palavras da Madre Savina, o certo é que a febre desde aquele momento desapareceu. Depois de pouco tempo ela ingressou na Congregação e começou a fazer parte da Família saviniana no ano de 1906 com 24 anos.

Em 29 de abril de 1908, pronunciou diante de Deus e da Igreja seus primeiros votos de Castidade, Pobreza e Obediência na Congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena.

Nosso Senhor tinha seus planos sobre Catarina Levrini, pois no mesmo ano de sua profissão, Savina voltou seu olhar sobre aquela jovem Irmã e teve a intuição de que Catarina viria difundir em terras brasileiras. Obediente, porém, à voz de Deus através da solicitação de Madre Savina, ela não hesitou diante do sacrifício, da renúncia de seus entes queridos, de sua Pátria, e do berço da Congregação na cidade de

Sena: aceitou o grande desafio e partiu para terras longínquas em companhia de cinco Irmãs e da Assistente Geral, Irmã Bernardina Pietrelli em 30 de setembro do Porto de Gênova, no navio "Lopez et Lopez" (espanhol) com destino a Lisboa. Logo após tomou o navio "Cutrum" até São Luis do Maranhão. Com quase dois meses de viagem, chegou finalmente em Caxias, ali permaneceu 18 dias. Embarcou depois para Teresina capital do Estado do Piauí onde foram recebidas por Irmã Tecla Doro, superiora do Colégio "Sagrado Coração de Jesus".

Em 1911, Irmã Maria Catarina Levrini, deixa Colégio de Teresina, e vai para Parnaíba, para trabalhar no Colégio "Nossa Senhora das Graças".

Em 1919, após ter participado do 2º Capítulo Geral da Congregação na Itália, Irmã Maria Catarina não voltou mais para Parnaíba, e sim para Belém do Pará para instalar o primeiro Noviciado das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena no Brasil. A casa do Noviciado ficava na Vila Cunha (belíssima chácara de uma família amiga) um pouco distante do Colégio Santa Catarina de Sena na mesma cidade.

Em 1927 retorna como superiora ao Colégio "Sagrado Coração de Jesus" imbuída de fé e confiança na Divina Providência, inicia os trabalhos de construção do Colégio, mesmo em meio as grandes dificuldades, mas não lhe faltaram os auxílios necessários de pessoas de corações generosos. Foi um trabalho que exigiu muito espírito de fé, de confiança e como também de paciência, em 1942 desmoronou uma parte do edifício, diante do susto, Catarina que estava por perto fez esta pergunta: - "Morreu alguém?" e obtendo resposta negativa, deu graças ao bom Deus e disse: - "Não tenho consciência de nenhum ato de vanglória nessa construção".

Como exemplo de mulher religiosa equilibrada, serena e tranqüila não desistiu diante do grande prejuízo, e iniciou de imediato a reconstrução. Aos poucos seus sonhos e profecias iam se concretizando. Ali permaneceu até o ano de 1945, quando foi substituída pela Superiora Maria Florina Castelo Branco.

## O belo "Memorare"!

Irmã Maria Catarina Levrini com sua comunidade religiosa sempre costumava passar as férias no "Triunfo" quinta pertencente ao Barão Castelo Branco amigo e benfeitor do Colégio das Irmãs. E todas as tardes, elas gostavam de passear e aproveitavam para recitar o Santo Rosário. E entre aquelas belas árvores frondosas, havia uma grande coincidência de darem início a oração do terço e do "Lembraí-vos" em meio a duas dessas grandes árvores que se entrelaçavam. Irmã Maria Catarina em uma dessas tardes, ao chegar àquele lugar estendeu os braços e com o olhar profético disse: - "Quando tivermos um terreno ali, chamá-lo-ei Memorare e ali construirei uma capela dedicada a Nossa senhora". As Irmãs pareciam não acreditar no que estavam ouvindo, mas Irmã Maria Catarina com sua fé, perspicácia e inteligência compreendendo o sorriso das Irmãs, disse: - "Gente de pouca fé".

Passado os anos, ninguém se lembrava mais daquele sonho que parecia ser irrealizável. O fato é que um dia, Dr. Leônidas Melo, interventor do Estado, amigo de Irmã Maria Catarina, sabendo da dificuldade de adquirir um terreno onde pudesse construir uma casa de férias, pediu-lhe que escolhesse onde quisesse. No mesmo instante seu pensamento se voltou para aquele lugar tão conhecido. E guiado por um homem, que ia à sua frente cortando mato para abrir caminho, chegaram ao lugar desejado: numa colina. Hoje, a casa do Memorare. Irmã Maria Catarina Levrini sem medir sacrifícios, começou a construção de seu sonho, aproveitando das sobras do material da construção do Colégio das Irmãs. Em dezembro de 1938, a casa ainda não estava terminada, mesmo assim, foram ali passar suas primeiras férias.

Irmã Maria Catarina Levrini, uma educadora por excelência, ensinava com o próprio exemplo de vida na fé. Amou apaixonadamente a família saviniana, doando-se por inteira e além de assumir cargos de confiança na Congregação, como: Mestra de Novícias, Superiora, Diretora dedicou sua vida à educação das crianças, adolescentes e jovens. A savi-apóstola deixou saudades nos corações de todos aqueles que a conheceram e convieram, partindo deste mundo para a eternidade em, 08 de maio de 1952.

Centro Social "Dom Avelar"

C. G. C. 06845408/0015

Rua José Marques da Rocha, S/N  
Bairro Memorare — Fone 222-8496  
Teresina - PiauíRESUMO DAS ATIVIDADES DO CENTRO SOCIAL DOM AVELAR EM1982.

- 1º - Certificado ou registro a partir de 1977  
Irmã Mônica Pereira de Santana - Licenciatura curta de Teologia - 1981.
- 2º - Atividades escolares  
U.EE. "Irmã Maria Catarina Levrini":  
Pré-escolar - Jardim 1 e 2 Casulo, 150 alunos de 4 a 6 anos.  
Curso primário ou seja 1º grau - 1ª e 3ª séries com 238 alunos.  
Número de professores do Jardim de Infância - 4(quatro); do 1º grau - 8(oito); merendeiras - 2(duas); zeladoras - 6(seis) vigias - 2(dois); uma(1)secretária e 1(uma)auxiliar de secretaria. Todos esses funcionários são pagos pelo Governo do Estado, não consta porém que por isso a Escola seja do Governo. A Escola é da Congregação, apenas o Governo nos ajuda pagando os funcionários porque de outra maneira a Escola não funcionaria pois a Província não tem Irmãs para ocupar o lugar das professoras..
- 3º - Atividades do Centro Social "Dom Avelar"  
Cursos de bordado à mão, desenho, pintura - Profª Ir. Alzira Veloso M. de Castro. Temos outros cursos como: Coste e Costura, arte culinária, pintura de brinquedos(convênio com a LBA). Curso de enxovais para Bebês(CAC e LBA). Cursos de crochê, confecções em plástico, confecções de brinquedos de madeira(ASA x LBA); Oficina de sapateiro(convênio com a Prefeitura de Teresina). Oficina de marceneiro, artes regionais, jardinagem etc., com dois(2) instrutores pagos pelo Centro Social. Temos ainda Convênio com a S.T.P.S.(Secretaria do Trabalho e Promoção Social) e Funabem para fornecer durante a semana alimentação a 130 menores de 7 a 17 anos. E com a LBA outro convênio para dar alimentação a 80 crianças de 4 a 6 anos(Casulo). Sendo que desta maneira alimentamos diariamente a 210 menores(almoço e lanche pela manhã e à tarde). Os menores de 08 a 17 anos frequentam a oficina de marcenaria, jardinagem,



CENTENÁRIO DA CHEGADA DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS AO PIAUÍ

## Centro Social "Dom Avelar"

C.G.C. 06845408/0015  
 Rua José Marques da Rocha, S/N  
 Bairro Memorare — Fone: 222-8496  
 Teresina — Piauí

### RELATÓRIO ANUAL DAS ATIVIDADES DO CENTRO SOCIAL "DOM AVELAR" EM 1983

Procurando sempre o melhor meio para bem servir a todos que o procuram, o Centro Social "Dom Avelar" cada ano vem desdobrando como atender de maneira mais precisa, a sua Comunidade.

Vejamos o que demonstra os seus setores:

#### Setor Educação

A Escola "Irmã Maria Catarina Levrini" iniciou o seu ano letivo em vinte de fevereiro com onze Professoras de Letras, duas de Religião, uma de Educação Física, uma Secretária, uma Auxiliar de Secretária, duas Auxiliares de Disciplina, três Vigias, sete Zeladoras, duas Merendeiras, uma Diretora e quatrocentos e cinquenta e três alunos com a seguinte distribuição: duzentos e quarenta e dois alunos de Área Polivalência; cento e cinquenta e um de Jardim de Infância, sendo setenta e um do Projeto Casulo; sessenta de Artesanato onde uns iniciam e outros prosseguem sua carreira profissional.

O primeiro período letivo foi encerrado em seis de julho e, após vinte dias de férias, reiniciaram-se as atividades escolares com o mesmo Corpo Docente, o mesmo Quadro Administrativo e o mesmo número de alunos com a mesma distribuição.

O segundo período letivo depois de cumprir em tudo o calendário Escolar, encerrou suas atividades em dezesseis de dezembro com uma piedosa encenação natalina representada pelos alunos da Escola e do Artesanato.

#### SETOR SAÚDE

Com o crescente número de clientes este setor atendeu normalmente sua clientela. Um Consultório Médico, um Gabinete Dentário, uma pequena Farmácia e um Ambulatório estão a serviço de todos que dele tenham necessidade. Um Médico, quatro Dentistas e três atendentes, uma Escriturária e uma Zeladora formam o quadro de funcionários deste setor.

## RELATÓRIO ANUAL DAS ATIVIDADES DO CENTRO SOCIAL "DOM AVELAR"

O Centro Social Dom Avelar, como sempre não para suas atividades; terminado o ano, já recomeça sua lida costumeira e assim vão se sucedendo os acontecimentos.

A sua meta não muda é sempre a mesma: melhor servir e promover a comunidade dentro daqueles setores que faz do homem ser para depois ter.

Setor Educação - A Escola "Irmã Maria Catarina Levrini" anexa ao Centro Social "Dom Avelar", vem funcionando regularmente desde sua fundação até os nossos dias. Tem por objetivo amparar as crianças, adolescentes, jovens e adultos, ministrando-lhes gratuitamente a educação religiosa, moral e intelectual.

Visando o maior bem do educando, este ano de 1974 a Escola "Irmã Maria Catarina Levrini" entrou em reforma, atualizando o corpo docente em exercício, face a nova Lei 5.692/71, fazendo parte do Complexo Escolar Zona Norte 2, como uma de suas Unidades.

O ano letivo de 1974 começou em março com seis Professoras, uma Zeladora, um Vigia, uma Merendeira e a Diretora. Em 18 de abril foi designada para esta Unidade uma Professora de Educação Física, perfazendo um total de sete funcionários que formam o quadro docente, além de quatro que fazem parte do quadro administrativo.

O corpo discente é constituído de 231 alunos distribuídos em sete classes, sendo quatro turmas pela manhã e três à tarde, além do curso Madureza que funciona à noite para adultos.

Em 22 de abril foram suspensas as aulas, devido a Unidade Escolar ter sido ocupada pelas vítimas da enchente. Esse período foi até 26 de maio.

Em 27 de maio foram reiniciadas as aulas e estas se prorrogaram até 6 de agosto, quando completaram os dias letivos do primeiro período letivo.

Em suas Instituições Escolares, a Unidade Escolar Irmã Maria Catarina Levrini possui: Associação de Pais e Mestres, Caixa Escolar, Merenda Escolar e Clube Infantil.

Associação de Pais e Mestres - Neste ano foram feitas oito reuniões sendo três no primeiro período e cinco no segundo período letivo, pois como já foi dito, passamos mais de um mês sem aulas. Nessas reuniões são tratados vários assuntos referentes à vida escolar do aluno, assim como são explicadas aos pais toda e qualquer inovação que eles desconhecem.

Caixa Escolar - Apesar das dificuldades, os alunos vêm contribuindo mensalmente com a taxa pedida de R\$0,50 ( cinquenta centavos ). Aqueles que não podem, dão uma taxa simbólica, e, assim vamos arrecadando a importância desejada. Esta importância é revertida em benefícios da própria Unidade, pois toda despesa feita com pequenos consertos e gás para a merenda é tirada da mencionada importância. Solucionados os problemas mais urgentes, o saldo é entregue ao Complexo Escolar Zona Norte 2, que ainda nos fornece o material de limpeza mais necessário, assim como material escolar, de secretaria e medicamentos para pequenos acidentes.

Clube Infantil - Este Clube se reúne aos domingos, à tarde, para as aulas de Catecismo; tem como objetivo a preparação para a primeira Eucaristia seguida de recreação animada para os associados. Por ocasião das festas juvenis, a Professora de Educação Física organizou uma quadrilha bem animada, que muito alegrou a noite de festa da garotada. Esta ficou muito feliz pois foi mesmo pra valer a noite de São João.

No dia 06 de agosto foi encerrado o primeiro período letivo ficando 10 tentas e sete alunos em Recuperação, que se iniciou no dia 09 de agosto terminando no dia 21 do mesmo mês, tendo os alunos aula em dois turnos. De 22 a 24 de agosto foi feito o planejamento do segundo período letivo que se iniciou em 26 do mesmo mês.

As aulas recomeçadas nesta data se prolongaram até 23 de dezembro quando completou o segundo período letivo do ano escolar.



 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

**CERTIFICADO**

Conferido a MARIA DE JESUS SOARES DE BRITO PESSOA per haver FREQUENTADO  
O CURSO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
realizado no período de 14 a 18 de ABRIL de 1986 perfazendo  
um total de 20 horas/aulas.

Teresina, 23 de ABRIL de 19 86

   
Coord. de Cursos e Estágios Extracurriculares Professor Coordenador Diplomado

Imp. na Graf. da UFPI

 ESTADO DO PIAUÍ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

**CERTIFICADO**

Certifico que MARIA DE JESUS SOARES DE BRITO PESSOA  
Ministreu 104 horas aula de MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO  
No Curso de TREINAMENTO DO PESSOAL DOCENTE ENVOLVIDO NO PROJETO VENCER  
Na cidade de TERESINA no período de 16.02.84 a 03.03.84  
Convênio SEPS/MEC/SE-PI

Teresina, 03 de MARCO de 19 84

 **SETRED** SERVIÇO DE TREINAMENTO  
DO PESSOAL DA EDUCAÇÃO

  
José Gastão Belo Ferreira  
DIRETOR DO SETRED







