



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TERESINHA DE JESUS ARAÚJO MAGALHÃES NOGUEIRA

**INSTITUIÇÕES CONFSSIONAIS EM CORRENTE/ PIAUÍ – HISTÓRIA E
MEMÓRIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

TERESINA

2014

TERESINHA DE JESUS ARAÚJO MAGALHÃES NOGUEIRA

**INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS EM CORRENTE/ PIAUÍ – HISTÓRIA E
MEMÓRIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: **Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro/UFPI/Brasil.**

(Co)orientador: **Prof. Dr. Justino Pereira Magalhães/IEUL/Portugal.**

TERESINA

2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

N778i Nogueira, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães
Instituições confessionais em Corrente/Piauí – história e
memória: práticas educativas e formação de professores /
Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira. – 2014.
337 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal
do Piauí, 2014.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro.

1. Educação – História – Piauí. 2. Prática Educativa. 3.
Instituições Educativas. 4. Formação de Professores. I. Título.

CDD: 370.981 22

TERESINHA DE JESUS ARAÚJO MAGALHÃES NOGUEIRA

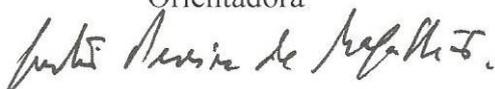
**INSTITUIÇÕES CONFSSIONAIS EM CORRENTE/ PIAUÍ – HISTÓRIA E
MEMÓRIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

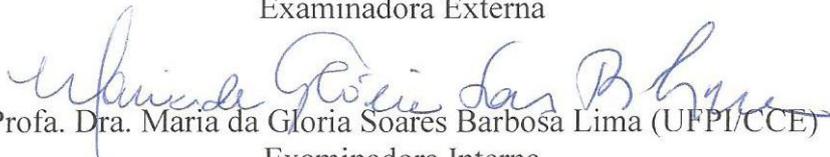
Teresina, 19/12/2014

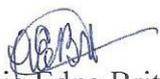
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro (UFPI/CCE)
Orientadora


Prof. Dr. Justino Pereira Magalhães (IEUL/PT)
(Co)orientador/Examinador Externo


Prof. Dra. Samara Mendes Araújo Silva (UFPR)
Examinadora Externa


Prof. Dra. Maria da Gloria Soares Barbosa Lima (UFPI/CCE)
Examinadora Interna


Prof. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI/CCE)
Examinadora Interna

Dedico a Deus, meu Senhor e Salvador...
Aos meus amados pais (*in memoriam*), que me conduziram nos caminhos de Jesus...
Ao meu esposo, amigo e companheiro...
À minha filha, filhos, genro, noras e netos, incentivadores desta caminhada...
Aos meus sogros (*in memoriam*)...
À professora Maria do Amparo Borges Ferro, pelo acompanhamento nessa jornada...
Ao Prof. Dr. Justino Pereira Magalhães, por ensinar/orientar o caminho percorrido no Estágio
Intercalar de Doutorado e produção desta Tese ...
À Profa. Dra. Maria da Gloria Soares Barbosa Lima...
Ao Prof. Dr. José Ribamar Tôrres Rodrigues...
Aos colegas professores...
E de forma especial, aos interlocutores, que com amor e paciência consolidaram este estudo...

Como é feliz o homem
que acha a sabedoria,
o homem que obtém entendimento,
Provérbios 3:13

O temor do Senhor
é o princípio da sabedoria;
todos os que cumprem os seus preceitos
revelam bom senso.
Ele será louvado para sempre!
Salmos 111:10

Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.
Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por possibilitar vencer todas as dificuldades encontradas neste percurso. A Ele, toda honra e toda Glória.

Ao meu esposo, que com paciência, amizade, companheirismo e amor tem acompanhado todos os momentos com desprendimento e colaboração.

Aos meus amados filhos: Flavinho e Carol; Rafael, Glaucia e Rafael Filho; Karine e Victor, que estão sempre incentivando, sendo o motivo de nossa perseverança. Amo muito vocês.

À Professora Maria do Amparo Borges Ferro, orientadora, amiga e conselheira, que em sua sabedoria conduziu essa trajetória...

À Professora Dra. Maria da Glória Barbosa Lima, amiga sincera, pelo encorajamento e apoio em todos os momentos...

Ao Professor Dr. Justino Pereira Magalhães, pela confiança ao aceitar a orientação durante o Estágio Intercalar de Doutorado, bem como pela imensurável contribuição, e sua esposa, Dra. Violante Magalhães, pelo carinho e apoio em Lisboa.

Ao Professor Dr. Ribamar Torres, que desde o Mestrado tem demonstrado apoio, incentivo e participação neste processo.

Aos professores que participam da banca examinadora, pela valiosa contribuição.

A todos os funcionários do PPGED, aos colegas e amigos...

E de forma especial, àqueles que participaram e construíram esta história, colaborando na produção deste texto por meio de suas memórias...

Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo tem por objeto a história e memória das instituições escolares confessionais da cidade de Corrente (PI): Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José, inter-relacionadas às práticas educativas vivenciadas/socializadas nessas instituições por ex-alunos/ex-professores/ex-diretores dessas escolas, mediatizadas pelo habitus religioso. O recorte temporal está compreendido entre o início do século XX e a atualidade (1904-2013). Pauta-se no problema: como se configura a história das instituições educativas confessionais de Corrente (PI), articuladas às inter-relações das práticas educativas desenvolvidas na integração/apropriação – habitus religioso – nos alunos que as frequentam e particularmente nos alunos futuros professores? Objetiva (re)constituir o conhecimento histórico sobre as instituições educativas confessionais da cidade de Corrente (PI), nas interfaces e pontos de inflexão entre Educação, História e Religião. Intenta, na sequência, reconstituir, explicitar e justificar o significado da formação das protagonistas em sua inter-relação com o habitus religioso no contexto dessas práticas formativas e profissionais. Trata-se de pesquisa social de documentação direta e indireta, fundamentada em Lakatos; Marconi (1992); Richardson (1999) e outros. Orienta-se pelos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História (BURKE, 1992; LE GOFF, 1998, 2003). Discute o processo de significação/fundamentação sobre a história da educação, práticas educativas, instituições escolares, habitus, com base em Franco (2003, 2006, 2012), Bourdieu (1983, 1984, 1994, 2001, 2002), Magalhães (1996, 2004, 2005, 2007, 2008, 2010), Libâneo (1994,1999, 2012), que corroboram o desenvolvimento de um conjunto epistêmico interdisciplinar. Conta com a colaboração de 2(duas) ex-alunas e ex-professoras das instituições investigadas, com suas histórias de vida; com 2 (dois) atuais diretores, 1(um) ex-aluno e 2 (duas) ex-alunas e ex-professoras que, por meio de entrevista oral contribuíram para a realização do cruzamento de dados orais e escritos (documentos, etc.). Apresenta análise de conteúdo (BARDIN, 2011) das informações produzidas na pesquisa, pelas histórias de vida e entrevista oral. As narrativas dos protagonistas (públicas), entre outros aspectos revelam: que eles próprios incorporam e são modelo daquilo que a tese proposta intenta demonstrar; sobre a importância dessas instituições em relação à dimensão econômica e sociocultural – principalmente pelo IBI/IBC; que as práticas educativas se apresentam diversificadas, mediadas/incorporadas pelo habitus religioso, consideradas pelos sujeitos investigados como propiciadoras de uma educação integral e voltada para a vida e que o habitus religioso, em seu processo de inculcação/apropriação/mediação das ações e inter-relações vem confirmando suas

características de ser durável, mas também mutável. Não obstante as revelações elencadas , infere nesta reconstituição histórica proposta, que mesmo com a presença do habitus religioso, a catequese/evangelização não foi o principal objeto, nem o principal meio de formação nas instituições confessionais de Corrente (PI). Conclui que as instituições confessionais investigadas vêm historicamente propiciando uma formação moral, ética cristã e para vida – uma formação integral, confirmando, pois a declaração de Tese, referendando sua representatividade em relação à compreensão do conhecimento da história das instituições educativas no contexto em que estão inseridas.

Palavras-Chave: História da Educação. Práticas Educativas. Instituições Educativas Confessionais. *Habitus* Religioso. Formação.

ABSTRACT

This study has as objective the history and memory of the confessional educational institutions of the city of Corrente (PI): Instituto Batista Correntino and Colégio Mercedário São José, interrelated to the experienced/socialized educational practices in these institutions by former students/teachers/directors of these schools, mediated by religious *habitus*. The time frame is from the early twentieth century and the present (1904-2013). It is guided on the problem: how is the history of religious educational institutions of Corrente (PI) configured, related to the interrelationships of educational practices developed in integration/ownership - religious *habitus* - in the students who attend them and particularly in future teachers? It objectives to (re)constitute historical knowledge about the confessional educational institutions of the city of Corrente (PI), in the interfaces and points of inflection among Education, History and Religion. It tries, in the sequence, to reconstruct, explain and justify the meaning of the training of the protagonists in their interrelationship with the religious *habitus* in the context of these training and professional practices. This is social research of direct and indirect documentation, based on Lakatos; Marconi (1992); Richardson (1999) and others. It is guided by the theoretical and methodological assumptions of the New History (Burke, 1992; LE GOFF, 1998, 2003). It discusses the process of meaning/foundation about the history of education, educational practices, educational institutions, *habitus*, based on Franco (2003, 2006, 2012), Bourdieu (1983, 1994, 1998, 2002), Magalhães (1996, 2004, 2005, 2007, 2008, 2010), Libâneo (1994.1999, 2012), who support the development of an interdisciplinary epistemic set. It counts with the support of two (2) former students and former teachers of the investigated institutions, with their life stories; with two (2) current directors, one (1) former student and two (2) former students and former teachers who through oral interview contributed to the achievement of the intersection of oral and written data (documents, etc.). It presents content analysis (BARDIN, 2011) of the information produced in the research, by the life stories and oral interview. The narratives of the protagonists (public), among other aspects reveal: that they themselves embody and are model are what the thesis proposal intends to show; about the importance of these institutions in relation to the economic and socio-cultural dimension - mainly by IBI/IBC; that educational practices are diversified, mediated/ incorporated by the religious *habitus*, considered by the subjects investigated as conducive to an integral education and focused on the life and that the religious *habitus*, in its process of inculcation/appropriation/mediation of actions and interrelations has been confirming its features of being durable, but also changeable.

Regardless the listed revelations, infers in this proposed historical reconstitution, that even with the presence of the religious *habitus*, evangelization was not the main object, not the primary means of training in the confessional institutions of Corrente (PI). It concludes that the investigated confessional institutions have historically providing a moral, Christian ethics and for life training - an integral training, confirming this way, the Thesis statement, endorsing its representativeness in relation to the understanding of the knowledge of the history of educational institutions in the context in which they are inserted.

Keywords: History of Education. Training. Educational Practices. Confessional Educational Institutions. Religious *habitus*.

RESUMEN

Este estudio apunta a la historia y la memoria de las instituciones educativas confesionales de Corrente (PI): “Instituto Batista Correntino” y “Colégio Mercedário São José”, interrelacionada con las prácticas educativas experimentadas/socializadas en estas instituciones por los ex alumnos/ex maestros/ex directores de estas escuelas, mediadas por *habitus* religioso. El plazo es de principios del siglo XX y la actualidad (1904-2013). Se guía en el problema: ¿cómo configurar la historia de las instituciones educativas confesionales de Corrente (PI) en relación con las interrelaciones de las prácticas educativas desarrolladas en la integración/apropiación - *habitus* religiosos - los alumnos que enseñan y en particular en los futuros docentes? Tiene como objetivo (re)constituir el conocimiento histórico sobre las instituciones educativas confesionales de la ciudad de Corrente (PI), en las interfaces y los puntos de inflexión entre la Educación, Historia y Religión. Visa, a continuación, reconstituir, explicitar y justificar la importancia de la formación de los protagonistas en su relación con el *habitus* religioso en el contexto de estas prácticas de formación y prácticas profesionales. Esta es una investigación social de documentación directa e indirecta, basada en Lakatos; Marconi (1992); Richardson (1999) y otros. Guiada por los supuestos teóricos y metodológicos de la Nueva Historia (BURKE, 1992; LE GOFF, 1998, 2003). Discute el proceso de significación/razonamiento acerca de la historia de la educación, las prácticas educativas, las instituciones educativas, *habitus*, basado en Franco (2003, 2006, 2012), Bourdieu (1983, 1994, 1998, 2002), Magalhães (1996, 2004, 2005, 2007, 2008, 2010), Libâneo (1994, 1999, 2012), que apoyan el desarrollo de un conjunto epistémico interdisciplinario. Tiene el apoyo de 2 (dos) ex alumnas y ex profesoras de las instituciones investigadas, con sus historias de vida; con 2 (dos) directores actuales, 1 (un) ex alumno y 2 (dos) ex alumnas y ex profesoras que a través de entrevista oral contribuyeron al logro de la intersección de los datos de vía oral y escritos (documentos, etc.). Presenta un análisis de contenido (BARDIN, 2011) de la información producida en la investigación, las historias de vida y entrevista oral. Los relatos de los protagonistas (públicos), entre otros revelan: ellos mismos encarnan y son modelo de lo que la propuesta de tesis pretende establecer; sobre la importancia de estas instituciones en relación con la dimensión económica y sociocultural - principalmente por IBI/IBC; que las prácticas educativas se han diversificado, mediadas/incorporadas por el *habitus* religioso, consideradas por los sujetos investigados como conducentes a una educación integral y centrada en la vida y que el *habitus* religioso, en el proceso de inculcación/apropiación/mediación de las acciones e interrelaciones está

confirmando sus características para ser duradera, sino también cambiante. A pesar de las revelaciones de la lista, infiere en esta reconstitución histórica propuesta, que mismo con la presencia del *habitus* religioso, la catequesis/evangelización no era el objetivo principal, ni el principal medio de formación en las instituciones confesionales de Corrente (PI). Concluye que las instituciones confesionales investigadas han proporcionado históricamente una formación moral, ética cristiana y para la vida - una formación integral, confirmando, así, la declaración de la Tesis, apoyando su representatividad en relación con la comprensión del conocimiento de la historia de las instituciones educativas en el contexto en que se encuentran insertadas.

Palabras claves: Historia de la Educación. Formación. Prácticas Educativas. Instituciones Educativas Confesionales. *Habitus* Religioso.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	- Pesquisa sobre os trabalhos relacionados ao tema	37
Quadro 02	- Cronograma de acordo com o Plano de Atividades inicial	43
Quadro 03	- Cronograma de acordo com o Plano de Atividades atualizadas	44
Quadro 04	- Dimensões (categorias)	47
Quadro 05	- Evolução do número de municípios do Piauí, no período de 1940 – 2010	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	- Dimensões de análise - Materialidade - espaços das práticas educativas	148
Gráfico 02	- Dimensões de análise - Espaços de inter-relações	149
Gráfico 03	- Dimensão - mediação do <i>habitus</i> nos espaços de inter-relações	158
Gráfico 04	- Dimensão- Públicos que constituem as instituições: IBI, CIC e GSJ	160
Gráfico 05	- Dimensão - público – momento da pesquisa- instituições: IBC e CMSJ	161
Gráfico 06	- Dimensão - práticas educativas	162
Gráfico 07	- Marco teórico de base para análise das instituições	164

LISTA DE ILUSTRAÇÕES - FOTOS

Ilustração 01	- Foto: Programa MaxQda: Categorias (dimensões) - análise de conteúdo	46
Ilustração 02	- Foto: Placa do Museu do IBC – fundado em 2010	53
Ilustração 03	- Foto: Livro de cânticos	53
Ilustração 04	- Foto: Livro de classe – diário do Primário -1922.	54
Ilustração 05	- Foto: Rio Corrente (momento da pesquisa)	121
Ilustração 06	- Foto: Rio Corrente – local dos piqueniques do IBI	121
Ilustração 07	- Foto: Igreja Batista de Corrente – fundada em 1904.	122
Ilustração 08	- Foto: Documento original - Estatuto do IBI	125
Ilustração 09	- Foto: Trecho da Ata – dia 10/01/1920	126
Ilustração 10	- Fotos: Atividade pecuária desenvolvida na região	128
Ilustração 11	- Foto: Tijolo fabricado na época do IBI (1920-1970)	129
Ilustração 12	-Foto: Documento de pagamento de imposto	130
Ilustração 13	- Fotos: Primeiro avião em Corrente - Piloto e sua família	136
Ilustração 14	- Foto: Mapa do Piauí – destaque - cidade de Corrente, à esquerda Piauí.	140
Ilustração 15	- Fotos: Documento – recorte sobre reportagem no jornal da cidade de Floriano –“Protesto”	145
Ilustração 16	- Fotos: Salão Nobre – espaço de inter-relações	150
Ilustração 17	- Foto: Encerramento semestre – alunos uniformizados	151
Ilustração 18	- Foto: Quadra de esporte do Ginásio São José	152
Ilustração 19	- Foto: Parede IBC com gravura que representa os espaços de poder	153
Ilustração 20	- Foto: Instituto Batista Correntino – visão do sítio: espaços de cerimoniais	168
Ilustração 21	- Foto: Museu da instituição – estrutura física do prédio e placa	169
Ilustração 22	- Foto: Janela e arco utilizado como campainha na década de 1980 a 1990 pelo primário	170
Ilustração 23	- Foto: Livro utilizado para cânticos no IBI/IBC	171
Ilustração 24	- Fotos: Instrumentos da cultura material do IBI – Diário representando práticas pedagógicas	172

Ilustração 25	- Fotos: Microscópios utilizados nas aulas do IBI e IBC	173
Ilustração 26	- Foto: Canto do museu com painel – aniversário de 90 anos IBC,	174
Ilustração 27	-Fotos: Alunos da “Sementinha” (2014) – antigo Colégio Correntino Piauiense (1904)	174
Ilustração 28	- Fotos: Frente principal do IBC/IBI – presente e passado	176
Ilustração 29	- Fotos: Parte interna – corredor em que se localizam as portas para as salas de aula	177
Ilustração 30	- Fotos: Atual Prédio da Educação Infantil – alunos do primeiro ano do IBI/IBC	178
Ilustração 31	- Foto: Entrada lateral da Sementinha – Maternal I e II	179
Ilustração 32	- Foto: Diretor Administrativo do Instituto Batista Correntino	180
Ilustração 33	- Foto: Atual emblema contido no uniforme do IBC	182
Ilustração 34	- Fotos: Irmãos Joaquim Nogueira Paranaguá (esquerda) e Benjamin José Nogueira	184
Ilustração 35	- Foto: Livro dos alunos – Prospecto do Instituto Baptista Industrial	188
Ilustração 36	- Fotos: Casal Terry - chegada à Vila de Corrente (esquerda)	196
Ilustração 37	- Fotos: Estatuto do IBI (1920)	198
Ilustração 38	- Foto: Estatuto do IBI – complemento (1920)	198
Ilustração 39	- Fotos: Pastor e Professor Augusto Carlos Fernandes e esposa	201
Ilustração 40	- Foto: Edward Hansford Crouch e Sra. Georgia Crouch	213
Ilustração 41	- Foto: Caminho formado por mungubeiras – plantações	214
Ilustração 42	- Foto: Primeiro diretor do Ginásio (1947) - Dr. Misael Guerra	215
Ilustração 43	- Foto: Construção do prédio – Ginásio IBI – alunos em fila	217
Ilustração 44	- Foto: Turma de formatura do Ginásio IBI em 1955	218
Ilustração 45	- Fotos: Pr. Robert Elton Johnson e Sra. Elizabeth Johnson Missionários (1945-1957) – terceiro diretor do IBI	219
Ilustração 46	- Foto: Dr. Raymond Lowrey Kolb e Sra. Martha Ann C. Kolb – Missionários em Corrente – IBI (1957-1966)	220
Ilustração 47	- Fotos: Dr. Hélio Paranaguá - Diretor do IBI/IBC e esposa – Profa. Sônia Paranaguá	221
Ilustração 48	- Foto: Casal Carter -Sr. Dale Carter (Vice-Diretor e Tesoureiro), esposa – Sra. Suer Carter.	222

Ilustração 49	- Foto: Dr. Hélio Paranaguá durante o Desfile de 7 de Setembro – nas ruas de Corrente, PI	225
Ilustração 50	-Fotos: Desfile de 7 de Setembro — carros alegóricos e pelotão acompanhados pelas professoras	225
Ilustração 51	- Foto: Apresentação das alunas do IBC – nas ruas de Corrente (PI)	226
Ilustração 52	- Fotos: Casal Penno – representantes da Junta de Missões Nacionais	227
Ilustração 53	- Foto: Atual desfile “7 de Setembro” - Banda do IBC	228
Ilustração 54	–Foto: Colégio Mercedário São José	231
Ilustração 55	- Foto - lançamento do livro e autógrafos	232
Ilustração 56	– Foto:Pátio do Colégio São José – entrada principal	233
Ilustração 57	- Fotos: entrada do Colégio Mercedário São José	233
Ilustração 58	- Foto: Frei José Carlos no escritório do CMSJ	234
Ilustração 59	- Foto: Logomarca da instituição	238
Ilustração 60	- Fotos: Livro de Atas - Colégio Imaculada Conceição – Corrente(PI)	245
Ilustração 61	- Fotos: Parágrafos da Ata de fundação do EIC	246
Ilustração 62	- Foto: Segundo parágrafo da Ata de fundação do Educandário Imaculada Conceição – EIC	247
Ilustração 63	- Foto: Ata do Grêmio – fundado em 1949	247
Ilustração 64	- Fotos: Ata da fundação e diretoria do Grêmio do CIC	248
Ilustração 65	- Foto: Estrofe do hino do grêmio do Colégio Imaculada Conceição	249
Ilustração 66	- Foto: Ata de Reunião com professores e alunos concludentes – 1954	258
Ilustração 67	- Fotos: Sede do Centro Social e Imaculada Conceição – Irmã Imaculada	259
Ilustração 68	- Fotos: Festividades do Colégio São José	264
Ilustração 69	- Fotos: “7 de Setembro – Colégio São José – Pelotões e Ginásticas	265
Ilustração 70	- Fotos: Desfile Colégio Mercedário São José – 2013	266
Ilustração 71	– Foto: Formatura da Professora Carmem Alayde na ETC – Recife (PE) -1949	289
Ilustração 72	– Foto: Carteira de professora – CADES	299
Ilustração 73	– Foto: Professora Maria da Conceição Avelino	302
Ilustração 74	– Turma de Professores - conclusão de curso – Escola Normal do IBI	311

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAPES - Campanha de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CEPRO – Centro de Pesquisa Econômica e Social do Piauí
CLIMECOR – Clínica Médica de Corrente
CMSJ – Colégio Mercedário são José
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
ETC – Escolas de Trabalhadoras Cristãs
EUA – Estados Unidos da América
HEM – Habilitação Específica de Magistério
IBC – Instituto Batista Correntino
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBI – Instituto Batista Industrial
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEUL – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
JK – Juscelino Kubitschek de Oliveira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAXQDA - Mixed Methods Data, Text and Multimedia Analysis in Academic

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	AS TRILHAS DA PESQUISA: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	30
3	PESQUISA/HISTÓRIA/EDUCAÇÃO/INSTITUIÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS	60
3.1	Instituição educativa: a escola entre o ensino confessional e o ensino laico	86
3.2	Escola e instituição: construindo inter-relações educativas	89
3.3	Instituições educativas no Brasil: Igreja e Estado/confessional e laico	94
4	INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS CONFESSIONAIS EM CORRENTE (PI): CONTEXTO HISTORICO-SOCIAL, GEOGRÁFICO E ECONÔMICO	118
4.1	Corrente (PI): cenário da educação	120
4.2	Instituições educativas confessionais em Corrente – Piauí: contextos e cenários	147
5	INSTITUTO BATISTA CORRENTINO - INTEGRANDO PRÁTICAS EDUCATIVA MEDIADAS PELO <i>HABITUS</i>: HISTÓRIA E MEMÓRIA	166
5.1	Colégio Correntino Piauiense - primeiro Jardim de Infância do Piauí	183
5.2	Do instituto Batista Industrial ao Instituto Batista Correntino – Integração/ apropriação – <i>habitus</i> religioso/práticas educativas: histórias e memórias	195
6	INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS CATÓLICAS: INTEGRANDO RELIGIÃO E EDUCAÇÃO	230
6.1	Do Colégio Imaculada Conceição ao Colégio Mercedário São José – Integração/apropriação – <i>habitus</i> religioso/práticas educativas: tecendo histórias	239
7	O TORNAR-SE/SER PROFESSOR(A): A FORMAÇÃO EM INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS	269
7.1	Formação de professores(as): um breve histórico	272
7.2	Memórias de estudantes/professoras: práticas educativas e <i>habitus</i> religioso, na tessitura de histórias de vida	279
7.3	A Escola Normal: formando professores em Corrente (PI)	311
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	315
	REFERÊNCIAS	324

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta a análise da educação em sua dimensão histórica, realçando a história das instituições educativas escolares, o contexto da prática educativa e a formação de professores, como integração/apropriação do *habitus* religioso, no processo de reconstituição da história das instituições confessionais da cidade de Corrente, Piauí- Brasil.

Na integração das práticas educativas à história das instituições escolares, enfrenta-se a necessidade de reconhecer que essa abordagem, como afirma Magalhães (2004, p. 106), “[...] desafia a uma interdisciplinaridade [...]”, tendo em vista que de forma frequente “[...] a informação sobre as práticas é de natureza exclusivamente discursiva e memorialística e a sua intelecção desafia as abordagens e interpretações indiretas”. Considera-se que o historiador, ao se dedicar às histórias das instituições educativas, tem diante de si vários desafios, principalmente em relação à escolha do procedimento teórico-metodológico de abordagem.

Nesta construção do conhecimento histórico das instituições educativas em estudo: Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José, instituições confessionais da cidade de Corrente, enfrenta-se esse desafio buscando o historial dessas instituições – na relação da materialidade/funcionalidade (condições materiais e orgânicas), com a representação que integra a análise dos planos pedagógicos e práticas educativas (práticas pedagógicas, didáticas, religiosas, cívicas, entre outras), e com a apropriação, de aspectos que integram identidade, ideário, formação dos sujeitos, *habitus religioso*. Este complexo institucional interliga-se a um contexto geográfico, cultural, administrativo – no caso o município de Corrente. Diante dessa realidade a perspectiva é desenvolver uma narrativa historiográfica e pedagógica por meio do paradigma investigativo da história das instituições educativas. (MAGALHÃES, 2004).

As histórias das práticas educativas não se encontram separadas desses elementos que se inter-relacionam, ou seja, dos elementos básicos constitutivos da instituição educativa, que são a materialidade – o instituído, a representação – a institucionalização e a apropriação – a instituição propriamente dita (MAGALHÃES, 2004). Sendo que a materialidade, a instituição instalada, ou seja, o instituído, que de forma condensada se apresenta nas condições físicas da escola, em sua arquitetura, nos diversos tempos/espacos, nos prédios com seus equipamentos, materiais didáticos, entre outros e sua estrutura organizacional, “constituem o suporte físico das práticas educativas”. (SAVIANI, 2007, p. 25).

Propor a (re)constituição da história das instituições confessionais de Corrente (PI), articulada às inter-relações das práticas educativas, constitui objetivo geral desta pesquisa. O que implica buscar resposta ao seguinte problema: como se configura a história das instituições educativas confessionais de Corrente (PI), articulada às inter-relações das práticas educativas desenvolvidas na integração/apropriação – *habitus* religioso – nos alunos que as frequentam e particularmente nos alunos futuros professores?

Para a construção do conhecimento histórico dessas instituições confessionais, outras questões complementares se fazem necessárias, tais como: nessa evolução histórica, como se evidenciam os desafios e demandas sociais relativos à formação e às práticas pedagógicas, em sua tarefa de construir e dar suporte ao contexto sociocultural dos sujeitos históricos? Como os protagonistas tecem e entretecem essa trama histórica? Como o *habitus* religioso é considerado em relação à formação, segundo os protagonistas dessas histórias?

Essas questões surgem do princípio de que as instituições escolares confessionais, em seu desenvolvimento histórico e sociocultural nos domínios da materialidade, representação e apropriação, vêm desenvolvendo práticas orientadas/fundamentadas no paradigma conservador (tradicional), caracterizadas segundo Behrens (2003) por uma postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura geral. Este princípio a ser comprovado traduz-se, a curto e médio prazo, pelo conceito de ensino/aprendizagem como transmissão/memorização, e a longo prazo, por um quadro mais amplo e subjetivo de integração e apropriação - o *habitus* religioso, com função específica de preparar espiritual, intelectual e moralmente o aluno para a religiosidade.

Diante desse entendimento operaram-se, no decorrer da história das instituições confessionais investigadas, discursos e, em alguns momentos, práticas de caráter inovador do conhecimento, mas que conservam como função específica tendências voltadas para preparar espiritual, intelectual e moralmente o aluno, a partir de modelos baseados em suas tradições religiosas aqui representadas “[...] por um quadro mais amplo e subjetivo de integração e apropriação – *habitus*” (MAGALHÃES, 2004, p. 115), a que se chama de *habitus* religioso (tendências religiosas): batista e católico.

Busca-se, nessa (re)constituição das histórias das instituições, (re)construir a história de formação de professores a partir de narrativas (orais e escritas) de professoras, que estudaram e se tornaram professoras em instituições confessionais e que voltaram para trabalhar nessas instituições. Essas professoras enfrentaram seus desafios em relação às demandas sociais relativas à formação e às práticas pedagógicas em seu desenvolvimento histórico. Intenta-se também compreender a articulação entre *habitus* religioso e práticas

educativas no processo de formação, fundamentado nas histórias dessas instituições confessionais, com base na micro-história, articulada à análise de fontes documentais, orais, entre outras.

A história da educação no Brasil vem-se construindo entre público/privado/ensino laico e religioso. Mas, desenvolver essa discussão não é o objetivo deste momento, pretende-se apenas apresentar o contexto em relação às ideias sobre ensino laico, em seu percurso histórico como uma proposta que vem relacionar a educação à questão da religião. A religião “[...] estava relacionada a um contexto mais amplo, no qual aparecia como princípio fundante de todas as sociedades humanas.” No Brasil, na década de 1930, observa-se que “[...] apesar das escolas públicas o país contava quase exclusivamente com as escolas religiosas” (JUNQUEIRA, 2002, p. 9-10), fator que desencadeou discussões sobre o pluralismo religioso e sua relação com a educação laica.

Destacam-se pensadores como Anísio Teixeira, considerado um importante seguidor das concepções de John Dewey no Brasil. Esses estudiosos compreendiam a educação como propulsora de uma formação voltada para a liberdade e responsabilidade diante do coletivo; portanto, a escola tem o papel de formar indivíduos aptos a agir segundo esses princípios, propondo um ensino laico. Essa proposta aparece fortemente representada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que pode ser considerado como um divisor de águas entre educadores progressistas e conservadores.

Nesse Manifesto, fazem-se presentes, entre outros intelectuais da época, as ideias de Anísio Teixeira, sendo por ele assinadas (TEIXEIRA, 1976). Assim, o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) defende, entre outras questões “a laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação” (O MANIFESTO..., 2006, p. 193). Nele a instituição escolar confessional é vista como propulsora de uma pressão perturbadora, ao se utilizar da educação como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas.

Intenta-se, pois, neste estudo, pela reconstituição histórica proposta, mostrar que esse ideal, mesmo estando presente, não foi o principal objeto, nem o principal meio de formação nas instituições confessionais de Corrente (PI). A história dessas instituições confessionais e de seus protagonistas contém uma formação integral, que inclui a formação moral, profissional, ética e cívica. Esta formação integral, associada ao *habitus* religioso, que lhe dá significado e coerência, está fundamentalmente orientada para a vida. Assim, defende-se neste estudo a tese de que a instituição escolar confessional, ao integrar o *habitus* religioso

às práticas educativas, com base em princípios cristãos e num maior rigor disciplinar e pedagógico, historicamente tem levado à construção de uma formação que orienta para a integração e para a emancipação ética, humana, voltada para a autonomia, responsabilidade, preparação para a vida e, portanto, uma formação integral do homem.

A escolha deste tema e das instituições pesquisadas surgiu a partir do interesse no campo da história da educação notadamente em função de pesquisa desenvolvida anteriormente, em curso de Mestrado em Educação. Nessa oportunidade investigou-se a construção histórica da educação superior no extremo sul piauiense, momento em que foi possível um olhar na educação básica, voltando-se para a história das instituições que atendiam a essa modalidade de ensino. Esse estudo fez despertar o interesse em relação ao conhecimento histórico das instituições educativas escolares, voltado às práticas educativas nas escolas confessionais – suas memórias e histórias.

Buscar as histórias e memórias dos protagonistas, construtores dessas histórias, supõe conhecer seus valores, estruturas, crenças, atitudes e sua forma de agir de modo pessoal, que constitui sua identidade, que é fruto da ação pedagógica e das interações sociais. Essas concepções, valores e crenças construídas por ex-alunos, ex-professores, vão interagir com sua formação e, conseqüentemente, com suas práticas. Ficam, desse modo, justificados os motivos definidores da escolha desse tema, integrar na história das instituições as memórias e a (re)escrita dos contextos voltados para a formação de professores e suas práticas. Esta complexidade integra o contexto maior das histórias das instituições educativas escolares confessionais investigadas. A “[...] identidade institucional ganha sentido e materialidade [...]” ao momento em que se entreteceu [...] nexos entre tais memórias e arquivos (locais, regionais, nacionais) [...]”. (MAGALHÃES, 2004, p. 128).

Neste sentido, apresentam-se aqui duas observações feitas por Le Goff (2003, p. 53) para melhor justificar o uso do “par oral/escrito”, ou seja, o uso das memórias e documentos na construção do conhecimento histórico das instituições educativas: “1) oralidade e escrita coexistem em geral nas sociedades, e esta coexistência é muito importante para a história; 2) a história, se tem como etapa decisiva a escrita, não é anulada por ela, pois não há sociedades sem história”.

Então, para cumprir os objetivos da pesquisa e comprovar a tese proposta, concentra-se o presente estudo na área da Educação, e de forma específica, da História das Instituições Escolares, apoiada nos referenciais teórico-metodológicos interdisciplinares emanados da História da Educação, História Cultural, Filosofia e Sociologia, o que possibilita utilizar diferenciadas fontes históricas, dentre as quais estão: as fontes documentais,

iconográficas e narrativas autobiográficas (orais e escritas) de ex-professoras e entrevistas orais com ex-alunos(as) e gestores(as) do Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José, situados na cidade de Corrente-PI/Brasil.

Por ser produzida no quadro de conhecimento da análise institucional, considera-se que “[...] a história das instituições escolares e das práticas educativas apreende a realidade educativa como uma totalidade, em organização e em construção”. Portanto, a apreensão dessa realidade é possível a partir de “[...] uma heurística e de uma hermenêutica baseadas, especificamente, num *continuum* entre objetividade e subjetivismo, numa reconfiguração da oposição entre integração e emancipação” (MAGALHÃES, 2004, p. 115).

Pretende-se, ao (re)constituir/(re)construir/(re)escrever conhecimento histórico sobre as instituições educativas em geral, e de forma específica as confessionais da cidade de Corrente (PI), nas interfaces e pontos de inflexão entre Educação, História e Religião, fazer uso de uma metodologia que integra a análise documental, com fontes oportunizadas pela Nova História, tais como a história de vida, a entrevista oral e as fontes iconográficas.

Assim, a instituição educativa confessional, como objeto de conhecimento, constitui-se uma “[...] totalidade em organização e desenvolvimento, na sua internalidade e na sua relação ao exterior” (MAGALHÃES, 2004, p. 134) e, dessa forma, não pode ser analisada fora de seus contextos: sociocultural, histórico, político, econômico, entre outros. É na compreensão da complexidade que a integra aos diferentes fatores e contextos que a instituição deve ser interpretada, compreendida e explicada na inter-relação entre teoria e prática, internalidade e exterioridade, por “meio de um marco teórico interdisciplinar e de uma hermenêutica cruzada entre memória, arquivos e museus [...] um percurso metodológico indutivo/dedutivo”.

Ao realizar a análise das instituições, busca-se fazer uma correlação com as condições sociais nas quais essas emergiram e estão inseridas, a partir dos contextos históricos e geográficos por elas determinados. “Levando isso em conta, [...] a busca de informações sobre o aluno será, pois, um elemento importante na reconstrução histórica das instituições escolares” (SAVIANI, 2007, p. 25).

Portanto, considera-se que os alunos(as), particularmente os(as) que se tornaram professores(as) e os demais protagonistas que vivenciaram, participando na construção histórica das Instituições investigadas, possibilitam uma melhor definição da identidade institucional, o perfil dessas instituições, bem como as informações sobre a relevância social, a inter-relação do *habitus* religioso na formação, o que oportuniza respostas ao problema e objetivos deste estudo na comprovação, ou não da tese aqui proposta.

Neste sentido, tem-se por objeto deste estudo a história das instituições escolares confessionais da cidade de Corrente (PI), inter-relacionada com as histórias das práticas vivenciadas nessas instituições por ex-alunos/ex-professores/ex-diretores dessas escolas confessionais e objetiva-se, na sequência, reconstituir, explicitar e justificar o significado da formação desses professores em sua inter-relação com o *habitus* religioso no contexto dessas práticas formativas e profissionais. Assim uma vez estudadas e analisadas, as histórias de vida e os testemunhos destes professores revelam que eles próprios incorporam e são modelo daquilo que a tese intenta demonstrar. O recorte temporal está compreendido entre o início do século XX e a atualidade.

A escolha de uma história de longa duração e muito focada no tempo presente, tem por intenção, respectivamente: acompanhar o desenvolvimento histórico das inter-relações que permeiam as práticas educativas na integração/apropriação – *habitus* – aqui denominado de *habitus* religioso, em seu processo de transformação histórica no decurso da segunda metade do século XX e início do século XXI; desenvolver a ideia de uma história do tempo presente parte da sugestão de Le Goff (2003, p. 24) no sentido de que “[...] restituir à história o seu movimento verdadeiro, seria muitas vezes vantajoso, lerem-na [...] ‘ao contrário’”.

Assim, possibilita confirmar que a história não só permite compreender, em uma atitude mais tradicional, o “presente pelo passado”, bem como compreender o “passado pelo presente”, neste sentido, a ordem adotada pelo historiador não se modela necessariamente pela cronologia dos acontecimentos. Tem-se a concepção de história, em que o passado é uma (re)construção e (re)interpretação constante dos vestígios e fontes e que tem um futuro que se integra à história, pois a partir de novos métodos e técnicas, possibilitados pela tecnologia, muito do passado está ainda por se descobrir.

Neste entendimento, na realização desta pesquisa utilizam-se fontes primárias e secundárias (LAKATOS; MARCONI, 1992) que possibilitam (re)constituir esses momentos por meio da triangulação dessas fontes escritas e iconográficas com as fontes orais, provenientes das histórias e memórias dos protagonistas.

O recorte temporal constitui-se simultaneamente em “desenvolvimento e fio condutor” da narrativa dessas histórias, que corresponde à estrutura e apresentação das ideias desenvolvidas de forma sistematizada dos elementos constitutivos do “quadro/contexto, ação e personagens” (MAGALHÃES, 2004), que se apresentam de forma articulada com o enredo que possibilita a reconstituição do conhecimento histórico das instituições confessionais batista e católica da cidade de Corrente (PI) em seus diversos contextos e dinâmicas.

Na reconstituição do conhecimento histórico de cada instituição busca-se compreender/interpretar a inter-relação entre integração/apropriação - *habitus* religioso e práticas educativas por meio do cruzamento de fontes orais e escritas a partir das categorias (dimensões) estabelecidas. Portanto, fundamentada em Magalhães (2004, p. 119) leva-se à compreensão da instituição educativa como local/tradição/representação e também como contexto, materialidade e apropriação, que em sua interioridade conserva uma diversidade de espaços de inter-relações, papéis e funções. Assim, busca-se uma investigação organizada que visa interpretar o processo histórico dessas instituições, como uma totalidade que, em sua multidimensionalidade e dinâmica, procura uma história que traça “[...] um percurso entre o instituído e a institucionalização, reconhecendo e legitimando o momento instituinte. A instituição compõe-se pela combinatória desses três momentos”.

No conjunto das seções descritas fica a (re)constituição, (re)construção do conhecimento histórico sobre as instituições confessionais de Corrente-PI, por meio de uma pesquisa de documentação indireta (bibliográfica) e direta (de campo), em que se busca o registro rigoroso da documentação. Para análise das práticas e da rotina das instituições, tem-se a investigação da cultura material – de diários, dos livros trabalhados nas instituições, atas, documentos pedagógicos, arquivos em geral, museu, entre outros vestígios que possibilitam a (re)constituição dessas histórias, buscando-se também o uso de narrativas autobiográficas (história oral de vida) e entrevista oral.

Desenvolvem-se nessas seções discussões sobre o *Habitus*, fundamentadas em Bourdieu (1998) e Bourdieu; Passeron (2012), que neste estudo se denominou de *habitus* religioso. Apresenta-se sua inter-relação com as práticas educativas no contexto das histórias e memórias dos protagonistas das instituições escolares na relação entre a materialidade/representação/apropriação (MAGALHÃES, 2004), aspectos que constituem essas instituições na construção dessas histórias. Nestas seções, se aprofunda no esclarecimento de conceitos como *habitus* e campo, tendo o campo como um complemento de *habitus*, considerando que para Bourdieu (2001) o campo consiste em um espaço dinâmico de inter-relações entre os sujeitos, os grupos e estruturas sociais, um espaço cuja dinâmica obedece às suas próprias leis, sendo, portanto, um espaço de conflitos.

Procura-se, com base nos contributos teóricos e metodológicos, para a (re)constituição, ou seja, (re)construção/(re)escrita dessas histórias, dividir o texto em 9 (nove) seções¹, sendo a primeira esta introdução.

¹Denominação utilizada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT em sua NBR 14.724:2011 – Apresentação de Trabalhos Científicos, aos chamados anteriormente por capítulos.

A **segunda seção** - delinea a investigação científica. *As trilhas da pesquisa – caminhos teórico-metodológicos* - nesta parte traça-se o caminho percorrido a fim de atingir os objetivos propostos. Procura-se apresentar o percurso teórico-metodológico, ou seja, as trilhas da pesquisa. No desenvolvimento teórico-metodológico da Nova História, busca-se Le Goff (2003), que explica a relação entre história e memória e a metodologia utilizada nesta relação; Burke (1992), Félix (1998), Halbwachs (1990), Meihy (2002), Meihy; Holanda (2010), que possibilitam perceber, nas respostas dos protagonistas investigados, uma relação entre a memória individual e a memória coletiva na conceituação objetiva da história oral de vida e de como deve ser realizado o processo de pesquisa nesta área. Lakatos; Marconi (1992) contribuem na concepção da documentação primária e secundária e sua utilização nas pesquisas de documentação direta e indireta. Richardson (1990), Minayo; Deslandes; Gomes (2007) contribuem com a visão de pesquisa social, Bardin (2011) fundamenta a análise de conteúdos, entre outros autores que possibilitam a compreensão para o delineamento teórico-metodológico deste estudo.

A **terceira seção** - com o título - *Pesquisa/História/Educação/Instituição: reflexões teóricas* - contém uma reflexão sobre conceitos/significados de pesquisa, história, educação em suas inter-relações, entrelaçando caminhos que se cruzam no desenvolvimento de novos olhares na construção da investigação científica. Portanto, nesta seção buscam-se evidências dos significados que envolvem o tema, por meio de autores que vão apresentar a Nova História e sua relação com os novos sujeitos, novos objetos e contextos - Le Goff (2003), Burke (1992), Souza (2000), Félix (1998), Halbwachs (1990), Meihy (2002), Meihy; Holanda (2010), entre outros. Tem-se também em Chartier (1990) a compreensão de Nova História Cultural. Assim, nesta seção apresenta-se a postura epistemológica da pesquisadora, ou seja, a concepção quanto à forma como são compreendidas as inter-relações sujeito e objeto do conhecimento.

A compreensão das questões postas sobre a pesquisa científica e as contribuições sobre os significados de educação, entre outras reflexões relacionadas à área, fundamentam-se nas ideias de Rios (2000), Libâneo (1994, 1999), Brandão (1995), Freire (1977, 1997), Mialaret (1976), entre outros, como Magalhães (2004) que corrobora a importância de um “quadro epistêmico interdisciplinar” no estudo sobre a educação e instituições educativas e como deve ser desenvolvida a investigação nessas áreas.

Benjamin (1986, 1994, 2012), Sousa (2006), entre outros discutem sobre a narrativa de si na sociedade contemporânea; Delgado (2010) favorece a discussão sobre memória, tempo e identidade; Nóvoa e Finger (2010), esclarecem sobre a orientação da

importância e uso do método (auto)biográfico; Guedes-Pinto; Gomes e Silva (2008), sobre a memória na formação de professores, entre outros autores(as) que fundamentam o desenvolvimento da pesquisa por meio de narrativas, tendo por base a memória e a história oral.

Apresenta-se dividida em seções secundárias, sendo a primeira intitulada *Instituição educativa: a escola entre o ensino confessional e o ensino laico* – fundamenta-se em Magalhães (1996, 2004, 2005, 2010), na compreensão da história das instituições educativas, bem como outros autores como Saviani (2007, 2010), Azzi (1999), Chaves (2012); Souza; Lira (2012), Rabelo (2012), que dão ênfase à instituição educativa escolar em seus aspectos gerais.

A segunda e a terceira seções secundárias denominadas respectivamente: *Escola e instituição: construindo inter-relações educativas* e *Instituições educativas no Brasil: Igreja/Estado - confessional e laico* discutem sobre questões que relacionam Estado, Igreja e educação. O conjunto das ideias possibilitaram a discussão/(re)constituição da história das instituições articuladas a outros aspectos desta seção. Em síntese, busca-se explicar a complexidade, significados e história das instituições, a relação entre Igreja/Estado, confessional/laico, público/privado, na história das instituições brasileiras inter-relacionada ao contexto das Leis que regem a educação no Brasil.

A **quarta seção** - *Instituições educativas confessionais em Corrente (PI): contextos – histórico-social, geográfico e econômico* - apresenta os contextos e dimensões em que estão inseridas as instituições confessionais, com ênfase no município e na cidade de Corrente (PI) como cenários das instituições pesquisadas. Aborda sobre a relação entre os poderes locais e essas mesmas instituições. De igual modo, aborda sobre a atenção dada à relação dessas instituições com a sociedade local, designadamente por meio do noticiário constante da imprensa periódica, e de referências colhidas nos memorialistas. Neste sentido, desenvolve-se a (re)construção de cenários em que são realizadas e em parte socializadas as práticas educativas do Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José.

Parte de uma visão geral da cidade de Corrente- Piauí, buscando sua origem e dimensões (econômica, política, religiosa etc.), fundamentadas em autores que trabalham com a história local, a exemplo de Edy Nogueira (1963); Edílson Nogueira (2002), Rodrigues (2004), Barros (2005), e outros.

Nos contextos referentes às instituições faz uma retomada dos teóricos citados que tratam sobre esta área; Magalhães (1996, 2004, 2005), que fundamenta uma discussão voltada para a compreensão da instituição como contexto, representação, materialidade e apropriação;

Saviani (2007, 2011) e outros; Brito (1996, 2007), Nogueira (2003), Penno (2005), Garrido (2005), Jardimino; Lima; Lopes (2011), que mencionam acerca das questões voltadas às instituições educacionais confessionais batistas. Apresentam, também, as dimensões (categorias) desenvolvidas para a construção do conhecimento do objeto de estudo (as instituições educacionais confessionais de corrente – história e memória) a partir dos elementos básicos constitutivos destas instituições para sua reconstituição histórica (MAGALHÃES, 2004; SAVIANI, 2007).

Portanto, discute a compreensão desses contextos por meio da integração entre oral e escrito, considerando que as instituições educacionais estão inseridas em um conjunto de ações. Estas ações configuram uma rede de espaços sociais que as atravessam e produzem nexos educativos com os fenômenos que acontecem ao seu redor, na comunidade educativa, na rua, nas inter-relações de poderes institucionais, enfim entre seus contextos e dimensões.

A quinta seção – *Instituto Batista Correntino - integrando práticas educativas mediadas pelo habitus: história e memória* - mostra a história da primeira instituição evangélica batista no Piauí e primeiro Jardim da Infância do Estado e do Instituto Batista Industrial – história e memória. Estas instituições, em sua continuidade, são representadas atualmente pelo Instituto Batista Correntino.

Assim, contém a história do Instituto Batista Correntino, mediante um olhar de longa duração que busca as origens dessa instituição a partir de 1904. Consta dessa data a fundação do primeiro jardim de infância do Estado (atual Sementinha - como uma modalidade de ensino da educação infantil), portanto a primeira instituição educacional evangélica – batista, que nasce com o nome de Colégio Correntino Piauiense – e em sua continuidade com o nome de Colégio Benjamin Nogueira. Posteriormente recebe a denominação de Instituto Batista Industrial – criado em 1920 na Vila de Corrente (PI), que teve pela última vez mudança nominal em 1966, passando a chamar-se Instituto Batista Correntino, denominação que permanece até o momento deste estudo.

A sexta seção - com o título de *Instituições confessionais católicas: integrando religião e educação*, apresenta a educação católica representada por duas instituições que dão origem ao atual Colégio Mercedário São José: Colégio da Imaculada Conceição, em 1949, pelo padre Anchieta e, posteriormente, fundou o Ginásio São José em 1953, que modificou seu nome para Colégio São José. Estas duas instituições atualmente constituem o Colégio Mercedário São José, com a educação básica, que representa a instituição católica da cidade de Corrente. Em geral esta seção discute sobre as práticas educativas em Libâneo (1999),

Franco (2003, 2006, 2012), Magalhães (2007), que oportunizam aportes teóricos para uma análise do desenvolvimento histórico dessas práticas.

A **sétima seção** trata sobre – *O tornar-se/ser professor(a): a formação em instituições confessionais*, o que se constitui inicialmente pela reescrita da história da formação de professores mais ampla e, posteriormente, na (re)construção do conhecimento da história de formação das professoras das instituições estudadas, a partir de suas narrativas autobiográficas (histórias de vida de formação), na condição de ex-alunas e ex-educadoras dessas instituições.

Adota como princípio metódico e operacional que a formação/função docente é modelo e modelação, incorporando a norma e tornando efetiva nos próprios professores e nos alunos a instituição a que servem e que representam e na qual, a seu modo, são instituintes. Portanto, esta seção é mais propriamente a apropriação. É nela que resultam o ideário e o sentido histórico-pedagógico de instituição. (MAGALHÃES, 2014). A instituição educativa é um tema significativo “[...] pela sua atualidade, abertura à inovação pedagógico-didática, curricular e organizacional, e autonomização do local e do institucional”. (MAGALHÃES, 2004, p. 135).

Constitui-se também por uma seção secundária² que traz a (re)construção da Escola Normal do Instituto Batista Correntino, voltada para sua identidade histórica, inter-relacionada às práticas e à formação. As questões sobre a formação apresentam-se fundamentadas nas ideias de Tardif (2010), Imbernón (2009), Nóvoa (1995, 1997, 1999), Pimenta (2004), Contreras (2002), Liberali (2010), entre outros que tratam mais especificamente com a temática.

A última seção - Considerações finais – em formato de uma visão sintética das histórias das instituições educativas escolares, inter-relacionadas às práticas educativas, à formação de professores e ao *habitus* religioso, uma temática significativa, referendando a importância do reconhecimento de uma história que se necessita e precisa conhecer. Reforça sobre a complexidade que se apresenta intrínseca às questões internas que envolvem instituições educativas escolares e suas práticas educativas, que em suas ações, representam questões educacionais em sua totalidade epistêmica, portanto, um estudo que se considera de importância social para a comunidade estudada e para a continuidade de pesquisas nessa área.

²Denominação utilizada pela ABNT – NBR 14.724, 2011 para a subseção das seções secundárias. A norma estabelece o nome “seções” de um texto científico, sendo estas – seção primária, secundária, terciária ... indo até a quinquenária (não aconselhável).

2 AS TRILHAS DA PESQUISA – CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo concentra-se na área da História da Educação com ênfase na História das Instituições Escolares Confessionais, integradas às práticas educativas e à formação de professores, mediadas pelo *habitus* religioso, de maneira que a formação de professores e as práticas se articulam como “pretexto e meio para explicar e dar a conhecer o *habitus* religioso” do aluno(a)/professor(a) nas instituições confessionais de Corrente – Piauí. (MAGALHÃES, 2014, p.1).

Neste sentido, busca-se apresentar/explicar os passos traçados para a realização da investigação, consideradas as trilhas da pesquisa e seus caminhos (percurso metodológico) que se cruzam/inter-relacionam no desenvolvimento deste estudo que tem por objeto as instituições educativas confessionais de Corrente/Piauí - Instituto Batista Correntino (IBC) e Colégio Mercedário São José (CMSJ), suas histórias e memórias integradas às práticas educativas e à formação dos professores dessas instituições, que aparecem mediatizadas pelo *habitus* religioso. Assim, têm-se as histórias das instituições no contexto do Município de Corrente (PI), tecendo-se, para melhor compreensão em relação à análise institucional, a relação dessas instituições com a evolução/transformação do município supracitado.

Perspectiva-se a produção de uma narrativa histórico-pedagógica das instituições educativas, o que faz “[...] emergir a educação como construção histórica [...]” e a instituição educativa como principal processo de educação. (MAGALHÃES, 2004, p. 119). Assim, tem-se que a história das instituições ou das escolas, em uma acepção mais ampla

[...] procura corresponder à relação entre: culturas gerais e locais, sua simbolização, normalização, transmissão; quadros, normas e atitudes nos planos social, grupal, individual, institucional, organizacional; ação/práticas didático-pedagógicas, representação, apropriação. (MAGALHÃES, 2004, p. 119).

A partir do exposto, pode-se compreender a complexidade deste estudo, tendo em vista que tanto a história das instituições educativas, como a história da educação na qual está inserida, “[...] integram desafios epistêmicos amplos que se aproximam de uma história total, no âmbito de territórios sociogeográficos e socioculturais com características de permanências [...]” (MAGALHÃES, 2004, p. 166).

Neste sentido, considera-se que a história das instituições estudadas refletem as conjunturas, circunstâncias e contextos de cada época que, por ser uma história “social/cultural, institucional/pedagógica, antropológica, centrada no local como totalidade

institucional, que se abre ao universal, representado e substantivado na fundamentação, legitimação e projeção da ação educacional”. (MAGALHÃES, 2004, p. 166), possibilita o recorte temporal deste estudo que vai da fundação do atual Instituto Batista Correntino (IBC), a partir de sua origem – 1904 - primeiro Jardim de Infância do Piauí (Colégio Correntino Piauiense), aos dias atuais – momento de realização deste estudo.

Assim, esta pesquisa fundamenta-se, para a legitimação de seu recorte temporal – de longa duração, em teóricos como Magalhães (2004, p. 167), ao afirmar que a produção historiográfica, assim como o conhecimento científico em geral, desenvolve-se por aproximações sucessivas “[...] à complexidade e ao aprofundamento da conceitualização, com vistas a uma teorização e a uma longa duração.” A pesquisa ao buscar analisar o *habitus* religioso do aluno(a)/professor(a) e demais protagonistas dessas histórias, em seu desenvolvimento/importância na formação desses sujeitos, faz com que se busque também uma história de tempo presente, considerando-se que esta possibilita compreender/interpretar/confirmar/ a tese proposta.

Portanto, busca-se nesta seção apresentar o percurso metodológico da pesquisa. Compartilha-se aqui, a partir dos fundamentos teóricos com base nos novos paradigmas que conduzem os caminhos da história, educação e da pesquisa, compreendendo a dinâmica e complexidade dessas áreas, que se entrecruzam para (re)construir/explicar/interpretar e compreender os fenômenos ocorridos em seus contextos e dimensões éticas, políticas, econômicas, sociais, enfim, parte-se do reconhecimento das multidimensionalidades e referenciais que envolvem o estudo aqui proposto.

Neste sentido, desenvolve-se a pesquisa qualitativa sobre o processo histórico das instituições confessionais da cidade de Corrente - Piauí, em suas inter-relações/articulações/integrações com as práticas educativas de ex-alunos, ex-professores mediadas pelo *habitus* religioso, buscando-se a integração teórico-metodológica que constitui essas áreas.

Assim, falar da metodologia da pesquisa é descrever os caminhos, os passos percorridos durante o processo de investigação, ou seja, é dizer o “como” se desenvolveram esses passos, explicitando sua trajetória.

Nesse delineamento, considera-se a pesquisa qualitativa na concepção de Martins (2000, p. 58), quanto à “[...] questão metodológica importante [ser] a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões, como uma escada em direção à generalização”, portanto, as histórias das instituições são singulares e representam o momento específico a que se referem, podendo ser

reconstituídas/construídas por outros olhares. A pesquisa qualitativa busca a percepção do social, e como afirma Chartier (1990, p. 17):

As percepções do social, não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Portanto, compreende-se a pesquisa social em uma perspectiva em que quantidade e qualidade se completam, sendo o olhar qualitativo, inerente ao processo de toda investigação nessa área. No processo de pesquisa, busca-se na compreensão das subjetividades um policiamento que assegure certo distanciamento para que os fenômenos possam ser interpretados e explicados de forma que sua compreensão parta da aproximação mais segura da realidade, sabendo-se que a inter-relação entre pesquisador/sujeitos/objetos de pesquisa, não é neutra, mas que a partir da sistematização, organização proposta pela metodologia é possível a cientificidade necessária à pesquisa.

Pode-se afirmar que a pesquisa constitui-se em uma forma de ação que fundamenta a ciência, por oportunizar processos de aproximação, inserção, interpretação e compreensão da realidade, que se estabelece a partir de vínculos com o contexto, ou seja, com a própria realidade dessas instituições integradas em suas práticas que contribuem para a história da educação local e nacional.

Consideram-se também as próprias incertezas que levam a questionamentos sobre: qual o significado de realidade? O que é uma verdade histórica? Pode-se dizer que existem histórias? Ou há apenas uma história do fenômeno e/ou do objeto de estudo?

Essas são questões postas a partir dos novos paradigmas, em que a pesquisa surge como um trabalho complexo, que incide sobre os significados construídos pelo investigador, que na sua forma de olhar o mundo, os fenômenos que envolvem a pesquisa, pode romper ou não alguns obstáculos, como por exemplo, a forma cristalizada das matrizes interpretativas positivista. Portanto, a pesquisa social, neste estudo sobre a história da educação, requer rigor metodológico - uma história problematizadora.

Parte-se na tessitura desta seção da apresentação de forma sucinta dos caminhos epistemológicos, que levaram a pesquisadora a escolher este tema, que também percorreu alguns caminhos para chegar ao atual -“Instituições confessionais em Corrente (PI) – história e memórias. Práticas educativas e formação de professores”, sugerido pelo Prof. Dr. Justino Pereira Magalhães, durante o processo de Estágio de Doutorado Intercalar, realizado no

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, período que proporcionou maior qualidade a este trabalho de pesquisa, cujas orientações, conjuntas às da Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro, se materializaram neste delineamento.

Assim, essa trajetória de professora-pesquisadora vem se construindo mesmo antes da realização do Mestrado em Educação, em que durante a graduação em Pedagogia, realizada na cidade de Corrente (PI), desenvolveu-se o interesse por instituições educativas. Durante o curso de Políticas Públicas- pós-graduação, realizada na Universidade Federal do Piauí - UFPI, buscou-se o antigo desejo de pesquisar as instituições educativas. Posteriormente, voltou-se para educação superior em que foram apresentados artigos na área das políticas de educação e sobre a história da interiorização da educação superior na região de Corrente- Piauí, podendo-se dar continuidade a essas pesquisas no Mestrado em Educação.

Durante o mestrado no desenvolvimento da pesquisa foi possível um breve olhar em relação às questões que envolvem as instituições educativas de Corrente (PI), entre estas as instituições confessionais. Portanto, este e outros motivos levaram a escolha deste estudo. Nesta perspectiva, o campo de pesquisa deste estudo constitui-se por meio de um processo de aproximação, interação e aprendizagem com a educação em Corrente – Piauí.

Na realização da pesquisa tem-se a compreensão de que o problema de pesquisa está voltado para a vida prática, para interesses e circunstâncias socialmente determinados na inserção do real (MINAYO, DESLANDES; GOMES, 2007). No entanto, mantém-se o reconhecimento de que o real não se apresenta ao pesquisador em sua forma pura, na trajetória da pesquisa tem-se um percurso indubitavelmente inconcluso, complexo em que pesquisador e os atores sociais, são ambos, sujeitos de conhecimento que se inter-relacionam e constroem possibilidades discursivas em relação ao problema da pesquisa.

Assim, considerando e compreendendo os desafios da pesquisa social, a configuração do problema deste estudo como foi mencionado em seções anteriores, ficou assim definida: como se configura a história das instituições educativas confessionais de Corrente (PI), articuladas às inter-relações das práticas educativas desenvolvidas na integração/apropriação – *habitus* religioso – nos alunos que as frequentam e particularmente nos alunos futuros professores?

Portanto, o problema envolve os diferentes espaços das comunidades educativas Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José, as inter-relações entre os sujeitos sociais ocupantes do mesmo espaço escolar e urbano e as mediações destes com as esferas de poder local da cidade de Corrente – Piauí.

Assim, este estudo está situado em um tempo de transição paradigmática, como foi exposto em seções anteriores, em que os esquemas estruturadores que surgem “apriori” não atendem mais ao processo de aproximação do real, mesmo assim, como pesquisadora tem-se algumas questões que surgiram a partir do problema e conduzem a investigação histórica proposta, são estas:

- em sua evolução histórica, como se evidenciam os desafios e demandas sociais relativos à formação e às práticas pedagógicas, em sua tarefa de construir e dar suporte ao contexto sociocultural dos sujeitos históricos?

- como os protagonistas tecem e entretecem essa trama histórica?

- como o *habitus* religioso é considerado em relação à formação, segundo os protagonistas dessas histórias?

Além dos questionamentos propostos, outros surgiram e vão se desenvolvendo no decorrer da pesquisa em que se busca a construção de interfaces entre os questionamentos em suas inter-relações com a história/educação/instituições educativas e *habitus* religioso no âmbito dos espaços escolares representados pelas instituições e para além desses, o espaço urbano da cidade de Corrente (PI), cenário no qual foram desenvolvidas essas práticas educativas, considerado o espaço mobilizador e mediatizador das situações educativas, em que os sujeitos sociais estabeleceram seus vínculos e desenvolveram sua formação pessoal e profissional.

Assim, a priori, surgiram os questionamentos supracitados que conduzem de forma flexível a pesquisa, sem se deixar de atender aos problemas que emergem da própria pesquisa, como a importância das instituições na vida econômica, social, política, enfim no contexto e multidimensões da cidade de Corrente (PI) e sua influência, de forma específica o IBC, nas outras regiões do Brasil, que aparecem com frequência citadas nas fontes pesquisadas.

A metodologia planejada foi redirecionada para atender às demandas da pesquisa. Inicialmente pensou-se em trabalhar com as narrativas do tipo memorial escrito, para a reconstituição da formação dos professores, mas uma das colaboradoras preferiu a história oral, o que levou a considerar as duas opções (oral e escrita). Dessa maneira, tem-se uma história oral e um memorial de formação (escrito), para reconstituir as histórias de formação dessas professoras, cuja amostra foi escolhida a partir de critérios preestabelecidos como:

- ser uma professor(a) que tivesse estudado e trabalhado por muito tempo na instituição, que tenha acompanhado de certa forma a trajetória da instituição;

- ser indicado(a) por outras pessoas da comunidade, por seu reconhecimento em relação à educação;
- ter disponibilidade e aceitar participar do compromisso de narrar essas histórias;
- concordar que suas histórias fossem utilizadas neste e em outros trabalhos científicos.

Em relação ao pressuposto epistemológico, este estudo parte da concepção, já apresentada, da relação entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. Neste sentido, “[...] o pesquisador, ao construir seu conhecimento, está ‘aplicando’ esse pressuposto epistemológico e, por coerência interna com ele, vai utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com o paradigma que catalisa esses pressupostos” (SEVERINO, 2007, p. 108).

Portanto, busca-se, no desenvolvimento da pesquisa, contrapor a visão reducionista e racionalista, ou seja, de um único paradigma teórico-metodológico, representado pela visão de mundo positivista, que se caracteriza por ser linear, descontextualizada, a-histórica, entre outras características. Busca-se superar essa percepção e assumir os paradigmas epistemológicos alternativos, ou seja, o “pluralismo paradigmático” (SEVERINO, 2007). Entende-se que o autor quer explicar, com essa visão pluralista, a ideia de que qualidade e quantidade se completam na análise qualitativa inerente à pesquisa social, portanto ao estudo que envolve os fenômenos educativos que, como processos requerem mais de uma técnica/método. É necessário se perceber que a história oral de vida pode ser vista como metodologia, como técnica de coleta de dados e como método.

Assim, tem-se na história oral uma técnica que, como tal, supõe a existência de uma documentação paralela, escrita, icnográfica, entre outras fontes que ajudam a interpretar, explicar, compreender e produzir conhecimento histórico acerca das instituições confessionais pesquisadas e de seus contextos, no entanto as entrevistas não entram apenas como “[...] mais um apêndice formalizado [...]”, mas apresenta-se “[...] mais que simples ‘ferramenta’ para comprovar o andamento” da pesquisa. Procura-se ver nas entrevistas orais e na história oral de vida que elas “[...] não são apenas exemplos, pois ganham condição privilegiada de formulação de diálogos entre outras fontes”. Portanto, utiliza-se a história oral nessas compreensões em que muito mais do que só uma técnica é um método que não invalida o uso de outras fontes documentais, mas que “[...] é um recurso que indica um procedimento organizado e rígido de investigação, capaz de garantir a obtenção de resultados válidos para propostas desenhadas”. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 70-71). Neste sentido, considera-se

necessária a valorização das diferentes fontes e métodos, fazendo-se a triangulação das fontes para a análise dos dados/informações sobre o objeto de estudo.

Neste intuito, a pesquisa envolve a entrevista oral, história de vida (oral e escrita), documentos escritos, diários, entre outras fontes pesquisadas. No contexto da (re)escrita das histórias das instituições, buscam-se as entrevistas orais de gestores/ex-gestores, professores/ex-professores e ex-alunos e alunos das instituições investigadas para o desenvolvimento do conhecimento histórico dessas instituições, articulado às suas práticas educativas e às inter-relações entre os sujeitos sociais que construíram a educação nesses espaços.

Tem-se, portanto, neste contexto, as histórias de vida (oral e escrita) da Professora Carmem Alayde Nogueira Paranaguá, que optou pela história oral – professora do Instituto Batista Industrial, atual IBC e a história de vida (memorial escrito) da professora Maria da Conceição – professora do Colégio São José, atual Colégio Mercedário São José, que se apresentam na construção das instituições em sua relação com a formação de professores e suas práticas educativas.

Com os instrumentos/fontes de pesquisa supracitadas busca-se aguçar o olhar sobre as diferentes realidades que envolvem a história da formação de professores que vivenciaram suas práticas educativas nas instituições confessionais. Optou-se pela história de vida desses protagonistas, reconhecendo que esta compreende uma concepção do passado como algo que tem continuidade hoje, e seu processo histórico está inacabado, constituindo-se em “história viva” (MEIHY, 2002).

A história oral oportuniza buscar “[...] o sentido da história, o olhar para trás, ir em busca da apreensão do tempo, com as vivências do presente, e poder tomar conhecimento de que o passado se recria pela memória, única forma de retê-lo, de apreendê-lo” (FÉLIX, 1998, p. 33). Considera-se a memória não como única forma, mas uma das formas de reconstituir as histórias de formação e as histórias que envolvem as práticas educativas nas instituições investigadas, portanto, desenvolve-se a triangulação dos dados coletados com outras fontes, como objetos que compõem a cultura material dessas instituições, fotos, documentos secundários representados pelos livros; e primários, pelos boletins, diários, correspondentes às épocas investigadas, entre outros vestígios encontrados.

Ressalta-se que esta pesquisa, por ser qualitativa, não seguiu uma sequência rígida de etapas para o seu desenvolvimento, durante a própria aplicação dos instrumentos foram obtidas informações também voltadas para as novas fontes e novos olhares em relação à pesquisa.

Desenvolve-se uma reflexão entre a memória dos protagonistas e suas histórias, contemplando a história das instituições confessionais em que as memórias aparecem “[...] como documentos localizados na cabeça das pessoas e não nos arquivos públicos [nas] experiências vividas interiormente [...]” (PIMENTEL; LEAL, 2003, p. 13).

Assim, para a reconstituição aqui proposta, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, denominada como pesquisa em fontes, por se tratar de uma análise das fontes, não só do tipo livro, mas em artigos de internet, entre outros, o que Lakatos e Marconi (1992) denominam de documentação indireta.

Nesse sentido, no intuito de conhecer as pesquisas desenvolvidas sobre o tema deste estudo, realizou-se uma busca referente aos trabalhos de teses e dissertações defendidas a partir de 1987, ao ano de 2012.

Para tanto, utiliza-se a ferramenta do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave. “As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados” (BRASIL. CAPES, 2013, p.1). A busca foi realizada a partir das palavras-chave: escolas confessionais e práticas educativas, em 62 universidades.

Não foram encontrados trabalhos voltados para o tema relacionado diretamente à formação e práticas nas escolas (instituições) educativas (educacionais), havendo uma aproximação de alguns trabalhos. Assim, apresentam-se, no quadro 1, as pesquisas que mais se aproximaram do tema, com seus respectivos autores, universidades e ano de defesa.

Quadro 01 – Pesquisa sobre os trabalhos relacionados ao tema

Autor/nível	Título	Universidade	Ano
Eliza Affonso Lasmar Mestrado	Educação Ambiental: concepções e discursos dos profissionais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª Séries) nas Escolas Concessionais de Manaus	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	2004
Raimundo Augusto Martins Torres Doutorado	Sexualidade e relações de gênero na escola: uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/das docentes	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2009
Samara Mendes Araújo Silva Doutorado	Crianças e jovens à luz da fé e cultura: as Instituições Escolares Concessionais Católicas na Sociedade piauiense (1906 a 1973)	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2010
Ramsés Nunes e Silva Doutorado	A Igreja e uma escola, ou como o Internato se tece: as culturas Instrucionais de confinamento nas damas da Instrução Cristã 1891-1937	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2012
Maria Helena Câmara Lira Mestrado	Academia das Santas Virtudes: a educação do corpo feminino pelas Beneditinas missionárias nas primeiras décadas do século XX.	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2009

Sandra Cristina da Silva Mestrado	Educação de Papel: impressos Protestantes Educando Mulheres	Universidade Federal de Pernambuco(UFPE)	2009
Samara Mendes Araújo Silva Mestrado	À luz dos valores religiosos: escolas confessionais católicas e a escolarização das mulheres piauienses (1906 – 1973).	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2007
Rozaine Aparecida Fontes Tomaz Mestrado	O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?	Universidade de Brasília	2012
Roberta Valéria Guedes de Lima Mestrado	A evolução das escolas católicas de ensino médio em Brasília: gestão e competitividade.	Universidade de Brasília	2009
Aldinéa Gomes de Mello Mestrado	Ensino Religioso na escola católica: um encontro com os "sentidos sagrados"	Universidade Federal do Espírito Santo(UFES)	2003
Marco Antonio Pratta Mestrado	Mestres, santos e pecadores. Educação, religião e ideologia na construção de um projeto nacional durante a primeira república brasileira (1889-1930)	Universidade Federal de São Carlos(UFSCAR)	1998
Hercules Pimenta dos Santos Mestrado	De outras terras, nem sempre de outros mares. Experiências de inserção e afirmação de escolas confessionais estrangeiras: católicos e protestantes em Belo Horizonte na primeira metade do século XX.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2010
Maria Aparecida Paiva dos Santos	A voz do veto. A censura católica aos romances na obra de frei Pedro Sinzig	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1994
Antoniette Camargo de Oliveira Doutorado	Missão educacional alemã no Brasil: irmãs franciscanas - de Dillingen para a baixada fluminense: Duque de Caxias e São João de Meriti – RJ (1937-1956)	Universidade Federal de Uberlândia(UFU)	2012
Marli Dockhorn Lemke Mestrado	A educação luterana no Brasil: um estudo sobre o desenvolvimento histórico, filosófico e sociológico das escolas luteranas no Paraná (1853-1992).	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1992
Elaine Cátia Falcade Maschio Doutorado	A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de Italianità e Brasilità (1875-1930).	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2012
Andrea Cristiane Maraschin Bruscato Mestrado	A regulamentação não-regulada das instituições de educação infantil particulares no município de Porto Alegre.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2008
Patricia Weiduschadt Mestrado	A educação Pomerana inserida no sínodo de Missouri em Pelotas e São Lourenço: identidade e cultura escolar.	Universidade Federal de Pelotas (UFPE)	2007
Rita de Cássia Grecco dos Santos Doutorado	A educação das meninas em Pelotas: a cultura escolar produzida no internato confessional católico do Colégio São José (1910-1967)	Universidade Federal de Pelotas(UFPE)	2012

Fonte: Elaborado a partir de pesquisa - coleta Capes, autora, 2013.

Diante dos textos de dissertações e teses, apresenta-se, de certa forma, que no momento da pesquisa não foram encontrados no banco de teses da Capes, trabalhos voltados para o tema proposto e, de forma específica, nas instituições investigadas nesta pesquisa.

Considera-se que toda pesquisa é inédita, a partir do olhar do pesquisador. Mas, que este apesar de ser um tema já pesquisado por autores locais como Sandra Mara K. Penno em sua dissertação de Mestrado, citada posteriormente, entre outros autores, diferencia-se em vários aspectos, como por exemplo, a dissertação da autora não contempla a instituição católica e não tem por objeto de estudo as práticas educativas, apesar de em alguns momentos apresentar algumas no contexto da instituição batista. Portanto, este estudo poderá inovar e contribuir a partir de conhecimentos históricos que agregam as duas instituições, tendo em vista a existências de trabalhos realizados anteriormente, conforme anotações que seguem, mas que não envolvem os mesmos olhares, experiências, questionamentos e objetivos.

Ao pesquisar em outras fontes encontra-se a autobiografia do Padre José Anchieta Alcântara Melo, intitulada “Rastros de uma vida” ([2003?]), em que narra sua história a caminho de Corrente(PI) para evangelização por meio da educação, quando, então, realizou a fundação dos Colégios Imaculada Conceição e o Ginásio São José, atual Colégio Mercedário São José. O livro “Memória dos Confins: a saga de vaqueiros, heróis e jagunços nos ermos sertões onde começou o Piauí” (2005), de autoria de Jesualdo Cavalcante Barros, buscou reconstituir a história do Piauí, neste contexto, como o autor afirma, “em rápidas pinceladas”, delinea entre os aspectos da história de Corrente o impacto da educação por meio das instituições confessionais: batista e católica. O capítulo do livro “História da Educação: novos olhares velhas questões”, intitulado “A escola: memórias de um lugar em que mantemos raízes”, de Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira e Maria do Amparo Borges Ferro, que trata sobre as memórias de uma professora do Ginásio São José; um livro com o título de “História e Memória da Educação Básica em Corrente (1904-2005): sementes do saber” (2013), fragmento da pesquisa de mestrado de Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira, que apresenta um breve histórico das instituições voltadas para a educação básica nesta cidade; portanto, apresenta uma breve história das duas instituições.

Em relação ao Instituto Batista Correntino, o livro da professora Edy Guerra Nogueira, “Maravilhosa e abençoada história: Igreja Batista de Corrente 100 anos a serviço do Senhor da Seara” (2003), trata sobre a Igreja Batista, e em seu contexto histórico, a inter-relação com a educação, de forma específica com a fundação da instituição batista; a dissertação da professora Sandra Mara Kindlein Penno, referente ao Mestrado em Educação - Universidade Federal do Piauí – UFPI, cujo título é “A trajetória da instituição educativa evangélica mais antiga no Estado do Piauí: Instituto Batista Correntino” (2005), em que a autora narra sobre a história do Instituto, contemplando em alguns momentos suas práticas educativas, voltando-se também para a história e memória. Artigo da autora na internet,

construído a partir da dissertação, que trata sobre o Instituto, voltando-se às práticas pedagógicas, sendo esse intitulado: “Instituto Batista Correntino: memórias e práticas pedagógicas do Instituto Batista Industrial” ([2004?]), outro artigo da mesma autora, “Memórias do Instituto Batista Correntino: do Colégio Benjami Nogueira ao Instituto Batista Industrial” ([2003?]); a dissertação de Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira, também referente ao Mestrado em Educação na UFPI – “Educação Superior no extremo sul piauiense (1986 - 2005): história e memória” (2006), que em um dos capítulos trata sobre a educação em Corrente, voltando-se para a educação básica à educação superior.

Atualmente, tem-se uma autobiografia da professora Mirian Folha de Araújo Oliveira, “O crescer no Instituto Batista Correntino: uma lição de vida”, bem como uma autobiografia da Professora Sônia Morais Paranaguá ex-professora e diretora da Escola Normal do IBC, que está em processo de construção e formatação para publicação (no prelo). Destaca-se também o livro de José Paes Landim (autobiográfico) – Resgate de um débito, em que em um capítulo trata sobre o “Instituto Batista Industrial”, relatando momentos na instituição e lembranças de ex-professores(as) e colegas. Estas fontes escritas, entre outras, junto com as orais e iconográficas contribuíram para a elaboração desta tese.

Portanto, a partir da pesquisa nas fontes escritas, no intuito de reconstituir a história das instituições confessionais, inicialmente desenvolve-se uma breve historiografia a partir da origem dessas instituições, relacionando-as à educação no Brasil. Assim, com a visão macro-histórica é possível uma melhor compreensão e reconstituição de um olhar micro-histórico, ou seja, do processo de reconstituição das histórias das instituições confessionais articuladas às práticas educativas vivenciadas pelos gestores, alunos/ex-alunos e professores/ex-professores nas instituições confessionais de Corrente (PI), já apresentadas. Compreende-se a micro-história como “[...] essencialmente uma prática historiográfica em que suas referências teóricas são variadas e, em certo sentido, ecléticas. O método está de fato relacionado [...] aos conhecimentos reais detalhados, que constituem o trabalho do historiador [...]”. (LEVI, 1992, p. 133-135).

A micro-história possibilita descrever de forma mais realista o comportamento dos protagonistas/colaboradores em relação à formação e a suas práticas, bem como conhecer o contexto histórico, social, político e econômico do momento pessoal e social de cada depoente. Essa forma de reconstituir/construir a história constitui-se em um modelo de ação que proporciona perceber o conflito presente no comportamento dos sujeitos colaboradores da pesquisa, possuindo uma posição específica dentro da chamada Nova História.

Analisa-se a historicidade da história das instituições profissionais, seguindo uma tendência de um estudo não só regional, localizado, circunscrito, partindo-se da cidade de Corrente (PI), mas também buscando sua origem, bem como as especificidades sobre as instituições educativas, momento propiciado pelo Estágio Intercalar de Doutorado (Doutorado Sanduíche), realizado na cidade de Lisboa, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O “Estágio Intercalar de Doutorado” ocorreu sob a orientação do Professor Dr. Justino Pereira Magalhães, em que, após a primeira qualificação, passou-se um período de seis meses, período em que, sob as duas orientações (Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – Teresina/Brasil e Prof. Dr. Justino Pereira Magalhães – Lisboa/Portugal), teceu-se um diálogo entre a micro e a macro-história, construindo pontes entre o presente e o passado dessas instituições e suas práticas.

Anterior ao Estágio Intercalar, realizou-se a primeira qualificação – está foi possível a partir da pesquisa bibliográfica que vem sendo desenvolvida desde o projeto de pesquisa, com constantes buscas nos mais diversos meios. Nesse período entre aulas e pesquisa foram possíveis viagens até o Município de Corrente, em que foi dado o início da pesquisa de campo nas instituições, que foram distribuídas em:

- **apresentação da proposta aos protagonistas e observação do campo de estudo** – foram realizados contatos com os protagonistas das instituições – conversas informais e apresentação da proposta e agendamento de visitas; neste primeiro momento realizou-se a primeira visita às escolas. Inicialmente foi agendada nas duas instituições sendo possível, em um período de três dias, o primeiro contato e agendamentos. Consegui-se uma autorização de cada instituição que foi encaminhada ao Comitê de ética.

- **visitas às instituições** – acompanhando a pesquisa em fontes diversas, empreende-se por uma pesquisa de campo - documentação direta (LAKATOS, MARCONI, 1992), que tem por objeto de estudo o atual Instituto Batista Correntino e o Colégio Mercedário São José. Por motivo de ter que passar 7 meses em Lisboa, local do Estágio Intercalar, a primeira preocupação foi em observar o campo de estudo e realizar as entrevistas com os protagonistas da instituição e posteriormente desenvolver a pesquisa documental em um tempo mais extenso, tendo em vista que nesses primeiros momentos, ainda se estava em processo de aulas presenciais. E assim foi desenvolvida a pesquisa de campo, por meio dos primeiros contatos e observação das instituições que se considera constituírem os cenários de “agoras” (BENJAMIN, 1994).

Neste primeiro momento tinha-se realizado um Plano de trabalho para uma amostra de 22 protagonistas sendo 11 de cada instituição, então se partiu com muito fôlego, na conscientização de muito trabalho pela frente... até a viagem... e se começou além das visitas às instituições também a realização das entrevistas marcadas, momentos em que os entrevistados orientavam para novas fontes, como por exemplo, iconográficas, indicavam outros protagonistas e assim, conseguiram-se fazer 18 entrevistas e recolher fotos da época.

Outro fator que conduziu o momento foi o recorte temporal, que apesar de inicialmente ter se partido da década de 1950 a 2000, surpreende-se com histórias a partir das memórias de protagonistas das instituições batistas, que possibilitaram a reconstituição dessas histórias, no período anterior ao escolhido, correspondente às décadas de 30 e 40.

Assim, têm-se entrevista oral e histórias de vida, narradas por meio de gravações orais, voltadas para o Instituto Batista Industrial, nas décadas anteriores ao que se propunha. Observou-se também posteriormente a existência de documentações dessas épocas anteriores – o que a partir da flexibilidade do planejamento, levou a futuras mudanças realizadas durante o Estágio Intercalar, tendo em vista que a origem do Instituto Batista Correntino está voltada para a primeira instituição batista no Piauí, fundada em 1904.

Delimitou-se, a priori, com base na história oral, o período supracitado, considerando a partir de 1950, por ser comum às instituições, tendo em vista que o atual Instituto Batista Correntino (IBC), na época Instituto Batista Industrial (IBI), instituição protestante, tem esse nome a partir de 1920 e o Colégio Imaculada Conceição, instituição católica, em 1949, hoje representada pelo Colégio Mercedário São José, havendo protagonistas representantes dos períodos.

Assim, realiza-se este estudo compreendendo-se a complexa e plural experiência do tempo “[...] e suas formas de demarcação, de mensuração e de representação como construções histórico-sociais, parte dos sistemas simbólicos de distintas épocas e culturas [...]” (TEIXEIRA, 2006, p. 18). Entende-se que ao trabalhar as experiências por um olhar histórico, entrelaçam-se várias temporalidades, desenvolvidas/analizadas a partir de documentos (orais e escritos) e das experiências humanas e sociais, ou seja, parte-se de investigações na construção das histórias apresentadas nesta pesquisa.

Entrelaçam-se as temporalidades, para a reconstituição/construção da história das instituições educativas IBC e Colégio Mercedário São José, instituições confessionais de Corrente (PI), em um olhar nas práticas educativas de ex-alunos, gestores e ex-professores e da formação de ex-alunos e ex-professores das instituições supracitadas, reconhecendo ser a experiência do tempo complexa e plural. Assim, com base em documentos e na história das

instituições foi possível partir da contemporaneidade, do “agora”, para se iniciar trilhando os passos para o desenvolvimento da pesquisa.

Galvão e Lopes (2010, p. 12) afirmam que “Para fazer história, é necessário, antes de mais nada, estar radicalmente disposto a ler, ver, ouvir e contar o outro. Imersos num presente que nos traz indagações, impõe questões [...]” é também se encontrar com protagonistas e cenários e estabelecer inter-relações “[...] com o mundo original e ao mesmo tempo o que é familiar, universal”.

Portanto, este estudo dispõe-se a olhar o passado e reconstruí-lo na tentativa de extrair dele algumas lições para melhor compreender o presente e projetar o futuro, na compreensão da realidade de cada época e contexto das instituições educativas confessionais de Corrente. Assim, realizou-se a primeira qualificação, tendo em vista que já tinha se realizado o processo de aprovação do Planode Trabalho *Formação de Professores e Práticas Educativas nas Instituições Escolares Confessionais (1950-2000), História e Memória*, como Bolsista da Capes, processo 99999.013071/2013-00- no Estágio Intercalar no Exterior, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), localizado na cidade de Lisboa, Portugal, na Alameda da Universidade, 1649-013, sob a orientação do Professor Doutor Justino Pereira de Magalhães, Professor Catedrático do referido Instituto.

O plano teve a priori o cronograma que segue, atendendo ao Projeto inicial. Chegando-se em Lisboa dia 06/02/2014, no dia 07/02/2014 deu-se início ao Estágio de Doutorado Intercalar, com encontros de orientações e discussão sobre o plano de trabalho que foi seguido com algumas alterações, sugeridas a partir da leitura do texto aprovado pela banca examinadora da primeira qualificação por parte do orientador do Estágio, Prof. Dr. Justino Magalhães, em consenso de que as alterações sugeridas agregavam maior qualidade ao trabalho final de tese.

Quadro 02 – Cronograma de acordo com o Plano de Atividades inicial

CRONOGRAMA 2014 – DOUTORADO SANDUÍCHE						
ATIVIDADE	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun.	Jul
Revisão bibliográfica- levantamento de fontes (revistas, documentos em arquivos de instituições confessionais).	X	X	X	X	X	X
Reuniões de orientação	X	X	X	X	X	X
Participação em aulas do doutorado em Educação no Instituto de Educação (quando possível).	X	X	X	X	X	X
Participação em atividade indicadas pelo coorientador (Lisboa)		X	X	X	X	X
Pesquisa de campo em instituições confessionais para levantamento da cultura material relacionadas às práticas educativas e aplicação de entrevista (diretor, professor)			X	X	X	X
Produção de artigo científico				X	X	X
Produção do texto de Tese	X	X	X	X	x	X

Fonte: Plano da autora, 2014.

Das atividades propostas no plano inicial, ocorreram algumas modificações, que não prejudicaram e/ou impediram a realização do Estágio em sua qualidade, ao contrário, possibilitaram um melhor direcionamento da temática. Neste sentido, as atividades desenvolvidas durante o Estágio Intercalar tiveram seu início no dia 07 de fevereiro de 2014. Em atendimento ao objetivo proposto, cujas atividades registram-se, descritivamente, nos itens que seguem de acordo com o proposto no plano de trabalho: revisão bibliográfica, reuniões de orientação, participação em eventos/colóquios e similares, produção de artigos científicos, produção do Texto-Tese que ocorreu até o mês de agosto, com um último encontro para orientação das seções em andamento para a segunda qualificação.

A organização das atividades desenvolvidas no Estágio Intercalar ficou assim definida:

Quadro 03 – Cronograma de acordo com o Plano de Atividades atualizadas

CRONOGRAMA 2014 – DOUTORADO SANDUÍCHE							
ATIVIDADE	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago
Revisão bibliográfica- levantamento de fontes (revistas, documentos em arquivos – Biblioteca Nacional).	X	X	X	X	X	X	X
Reuniões de orientação	X	X	X	X	X	X	X
Elaboração das categorias de análise (MAXQDA)		X	X				
Participação em encontros/discussões sobre os projetos com pesquisadores internacionais – Roger Chartier, no Instituto de Educação ; colóquios e congressos fora do Instituto de Educação.			X	X	X	X	
Pesquisa de campo nas instituições confessionais – pesquisa documental				X			
Produção de artigo científico				X	X	X	
Produção do texto de Tese – segunda qualificação	X	X	X	X	x	X	X

Fonte: Plano da autora, 2014.

-Revisão bibliográfica- levantamento de fontes (revistas, documentos em arquivos) - Preliminarmente ao relato que corresponde a este item, coloca-se, em realce que, desde o início das atividades do estágio em foco, foram realizados encontros frequentes, para discussão do Plano de Trabalho e análise do texto inicial da Tese. Este texto atual, produzido no decorrer do Estágio Intercalar, e tem demandado envolvimento com estudos, levantamento bibliográfico voltado à área específica das Instituições Educativas e Instituições Confessionais, e sessões de orientação, entre outras áreas, sugeridas pelo orientador – Professor Dr. Justino Pereira Magalhães. Ampliou-se o referencial teórico, de forma específica com textos voltados para a área das instituições, as discussões teóricas durante os encontros entre outros.

Em decorrência de suas orientações e sugestões propostas, redirecionou-se o objeto de estudo, que antes estava focalizado nas práticas educativas e na história oral, chegando-se a um consenso de que este ficaria voltado para a história das instituições confessionais e a história oral, esta como técnica, mas também um método e/ou metodologia em que se busca privilegiar “[...] as análises que demandam diálogo com os outros documentos”, considera-se que a história oral é “[...] um recurso que indica um procedimento organizado e rígido de investigação, capaz de garantir a obtenção de resultados válidos [...]”. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p.72).

No decorrer dos encontros e estudos observou-se não ser necessária uma análise comparativa entre instituições brasileiras e portuguesas, conforme havia sido proposto no primeiro planejamento.

Seguindo o planejamento a partir dos encontros com base no plano inicial, realizaram-se pesquisas na Biblioteca do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na Biblioteca Nacional, bem como em arquivos. Partiu-se de um referencial teórico-metodológico com base na interdisciplinaridade inerente ao objeto de estudo. Neste processo, realizam-se leituras e ampliação da construção desta tese de doutoramento, com a significativa contribuição por parte das orientações recebidas. Os textos produzidos nesta fase foram apresentados ao orientador e devolvidos com as devidas apreciações e sugestões, que estão sendo seguidas, prestando-se como valioso incremento ao estudo que está sendo desenvolvido.

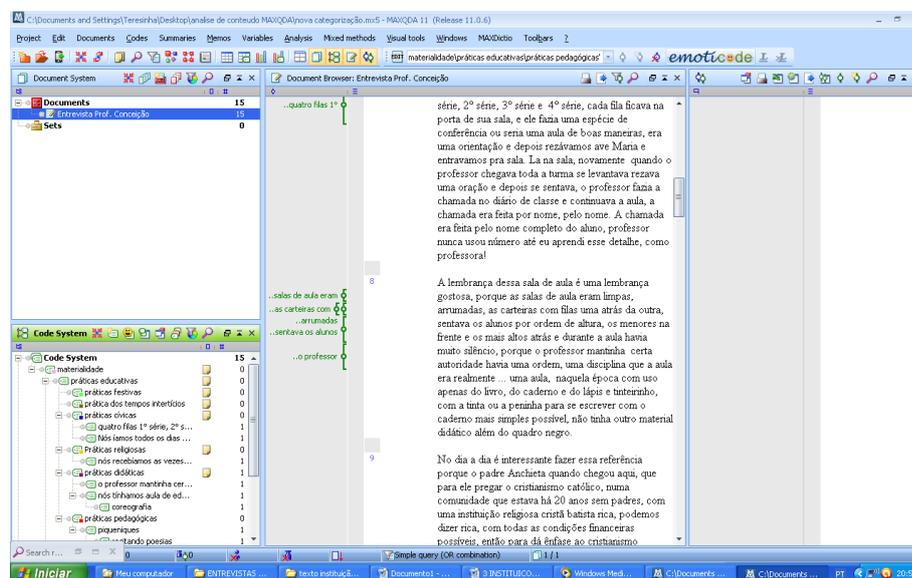
-Reuniões de orientação - as reuniões de orientação ocorreram periodicamente, atendendo às necessidades da pesquisa. Nesse sentido, foram realizadas, também, reuniões para a elaboração de categorias das histórias de vida (história oral) das professoras, coletadas durante a pesquisa de campo em Corrente (PI), cujas transcrições foram realizadas durante o Estágio. Essas reuniões ocorreram com o professor orientador Dr. Justino Magalhães, com a Dra. Patrícia Gomes para apresentação e orientação do Programa MAXQDA. O que é o MAXQDA?

É um software profissional, lançado em 1989, utilizado por pesquisadores e pessoas interessadas em desenvolver métodos de análise de dados qualitativos, para Windows e Mac, em razão de sua eficiência em relação ao fim a que se propõe. Este programa vem sendo usado por milhares de pessoas no mundo inteiro, possibilitando aos investigadores, conforme se pode perceber durante a utilização do programa, de que este, constitui-se em uma forma inovadora, relativamente fácil de ser empregada no âmbito da pesquisa científica, inclusive porque o programa utiliza ferramentas analíticas que ajudam a elaborar um projeto

de pesquisa, possibilitando uma classificação que oportuniza a integração entre pesquisa qualitativa e quantitativa na inter-relação/articulação desses olhares. Considera-se que o programa, ao ser desenvolvido, oportunizou uma melhor sistematização das ideias em relação à formação das dimensões - eixos temáticos delineados a partir das histórias de vida. (PROGRAMA MAXQDA, 2014). Vivenciou-se concretamente a experiência de trabalhar com este software, ao desenvolver tarefa de pesquisa, elaborada durante 4 (quatro) momentos:

- Primeiro momento – apresentação do programa pela Dra. Patrícia Gomes – orientações sobre, o modo como se deve usar o programa;
- Segundo momento – encontro (aula prática) para simulação de uma análise e elaboração das variáveis e dos eixos de pesquisa (categorias);
- Terceiro momento – análise individual, que compreende a utilização do programa gratuitamente, durante um mês, quando, então, foram desenvolvidas as categorias a partir de duas histórias de vida de professoras (uma da instituição católica, outra batista). Para efetivação dessas tarefas utilizaram-se variáveis e eixos temáticos para desenvolvimento das análises e produção do texto final. Explicativamente segue uma ilustração do programa, conforme foi desenvolvido a partir das primeiras categorias propostas:

- **Ilustração 01** – Foto: Programa MaxQda - categorias (dimensões): análise de conteúdo.



Fonte: internet – Programa MaxQda.

- Quarto momento – este momento ocorreu após ser desenvolvida a etapa individual em que se realizou a categorização das narrativas autobiográficas em eixos temáticos. Sua realização deu-se no intermédio de um encontro entre todos os orientandos, incluindo os pós-doutorandos, para análise, discussão e avaliação do programa e do trabalho

realizado, tendo por mediadores o Professor Justino Magalhães e a Dra. Patrícia Gomes. Assim, a partir desse encontro, desenvolveu-se para análise dos dados contidos nas histórias de vida das professoras a seguinte proposta a partir do MAXQDA:

- as histórias de vida referem-se a duas Variáveis, sendo estas:

- Instituições católicas – Colégio Imaculada Conceição e Colégio São José – esses colégios formam o atual Colégio Mercedário São José.
- Instituição Batista – representada pelo Colégio Correntino Piauiense, Instituto Batista Industrial e atual Instituto Batista Correntino.

- A partir destas variáveis, optou-se por desenvolver Dimensões (ou eixos temáticos), sendo assim distribuídas para análise e interpretação/compreensão na construção das histórias das instituições com bases nas inter-relações entre formação e práticas educativas desenvolvidas pelas ex-alunas e ex-professoras das instituições confessionais, objeto deste estudo.

Essas dimensões são delineadas no decorrer das seções voltadas para a formação dos professores, desenvolvida com base nas histórias de vida, nas narrativas autobiográficas - escritas, nos documentos escritos, e outras - fontes icnográficas etc. As dimensões foram desenvolvidas tendo por base o problema da pesquisa: como se configura a história das instituições educativas confessionais de Corrente (PI), articuladas às inter-relações das práticas educativas desenvolvidas na integração/apropriação – *habitus* religioso – nos alunos que as frequentam e particularmente nos alunos futuros professores?

Acrescenta-se que as mesmas dimensões são trabalhadas para análise dos depoimentos orais dos outros protagonistas, durante o delineamento deste estudo no decorrer das seções. Assim, tem-se:

Quadro 04 – Dimensões (categorias)

<p>1 Materialidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaços <ul style="list-style-type: none"> Espaço das aulas Espaços de recreio Espaços dos cerimoniais Espaços para atividades religiosas Espaços para atividades extra-escolares

2 Públicos

- Alunos internos
 - localidades (parte geográfica)
 - Alunos que pagavam a instituição
 - Alunos que trabalhavam para pagar a instituição
- Alunos não- internos
 - localidade
 - alunos que pagavam a escola
 - alunos que trabalhavam para pagar a escola
- Diretores
- Funcionários

3 Funcionalidade

4 Organização de poder

- Direção interna
- Direção externa

5 Práticas educativas

Rituais
Práticas didáticas
Práticas pedagógicas
Práticas religiosas

6 Apropriação (*habitus*)

Habitus religioso
Habitus pedagógico

7 Processos de formação das professoras

Instituições de Formação Religiosa - Seminário
Escola Normal – em escolas confessionais

Fonte: A autora, análise das fontes orais, 2014.

Nesse sentido, para compreensão da pesquisa, destacam-se os aspectos objetivos e subjetivos presentes no desenvolvimento do estudo, assim definidos:

- **Aspectos objetivos** – para o desenvolvimento desses aspectos busca-se reconhecer na origem da teoria do conhecimento o “nós” - um “*cogitamus*” – que nos leva à análise das fontes documentais, hemerográficas, iconográficas e dos referenciais teóricos sobre as instituições investigadas e que possibilitam de certa forma, comprovar a história dessa instituição com ênfase no processo, na sua condição de social. (PINTO, 1969), como está exemplificado por meio dos estatutos das duas instituições, atas, cartas dos diretores, comprovantes de recibos entre outros, que representam a instituição educativa por seu **marco teórico** – evidenciado pela combinatória hermenêutica do instituído (praxiologia/materialidade), institucionalização/representação e instituição/apropriação (MAGALHÃES, 2004).

- **Aspectos subjetivos** - o desenvolvimento desses aspectos foi representado pelo “*cogito*” (PINTO, 1969) - o que cada sujeito pensa sobre as inter-relações históricas das práticas educativas desenvolvidas na integração/apropriação – *habitus* religioso – nas instituições pesquisadas, a partir das narrativas autobiográficas e das entrevistas orais.

A percepção que emerge é que estes aspectos, objetivos e subjetivos, estão inter-relacionados, pois o “nós” inclui o “eu”, neste sentido tem-se dados objetivos, concretos, que caracterizam o fato social que representa cada indivíduo como parte de um processo histórico. Ao compreender o “*cogitamus* [...] tanto o aspecto cogito, eu penso, como o aspecto *cogitur*, eu sou pensado”, parte do pressuposto de que o conhecimento histórico, construído no processo de pesquisa em seus aspectos objetivos e subjetivos, relaciona-se a sua “condição de fato social” e representa “[...] a realidade em transformação contínua que se desenrola no tempo, é percebida pela consciência como *história* [...] um processo que tem de ser compreendido desde o início na condição de social” (PINTO, 1969, p. 18).

Os aspectos supracitados (instituído – praxiologia, materialidade, institucionalização, representação e instituição/apropriação) (MAGALHÃES, 2004), estão sendo desenvolvidos, conforme estão colocados a partir das Variáveis: Instituição católica e Instituição Batista, cuja categorização foi desenvolvida no programa MAXQDA, a partir das dimensões (eixos temáticos), como foram mencionadas.

Após esta primeira análise, buscam-se os documentos referentes às instituições confessionais pesquisadas, ao mesmo tempo em que se realizam leituras de livros indicados, foi oportunizado um retorno para a investigação em arquivos das instituições educativas confessionais. Durante esses dias foi possível coletar vários documentos sobre as instituições: Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José, como estatutos, documentos referentes ao patrimônio da instituição, entre outros. Os documentos foram digitalizados, compreendendo um número extenso que ainda está em processo de análise, foram catalogadas fontes iconográficas. Essa pesquisa em arquivos das instituições será continuada, observando-se a necessidade de se buscarem documentos no município e arquivos em Teresina.

Considera-se necessária uma triangulação das fontes (orais e escritas), ao buscar a aproximação histórica das instituições escolares às práticas educativas, diante do reconhecimento de que a articulação do conhecimento histórico entre as instituições educativas e suas práticas educativas “[...] desafia a uma interdisciplinaridade [...]”, tendo em vista que de forma frequente “[...] a informação sobre as práticas é de natureza exclusivamente discursiva e memorialística e a sua intelecção desafia as abordagens e

interpretações indiretas.” (MAGALHÃES, 2004, p. 106). Neste sentido, considera-se que o historiador/pesquisador, ao se dedicar às histórias das instituições educativas, tem diante de si vários desafios, principalmente em relação à escolha do procedimento metodológico de abordagem.

Portanto, nesta construção do conhecimento histórico das instituições educativas em estudo: Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José, instituições confessionais da cidade de Corrente (objeto de estudo), enfrenta-se esse desafio buscando-se a partir desse novo olhar realizado no período de Estágio Intercalar, sob a orientação do Prof. Dr. Justino Magalhães e da Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro, o historial dessas instituições – na relação materialidade/funcionalidade, integrado à análise dos planos pedagógicos, aos ideários e práticas educativas (práticas pedagógicas, didáticas, religiosas, cívicas, entre outras), à representação, apropriação/identidade – apropriação, no contexto de construção do processo histórico dessas instituições; cujo texto está sendo construído a partir das fontes citadas, bem como de análise da cultura material dessas instituições, articulada às práticas educativas. Considera-se que estas, não se encontram separadas dos elementos que se inter-relacionam, ou seja, dos elementos básicos constitutivos da instituição educativa, que são a materialidade – o instituído, a representação – a institucionalização e a apropriação – a instituição propriamente dita (MAGALHÃES, 2004, 2005).

Busca-se compreender a materialidade, a instituição instalada, ou seja, o instituído, que de forma condensada se apresenta nas condições físicas, em sua arquitetura, nos diversos tempos/espacos, prédios com seus equipamentos, materiais didáticos, entre outros e sua estrutura organizacional, que “constituem o suporte físico das práticas educativas” (SAVIANI, 2007, p. 25).

Os desafios são muitos, como dizem os teóricos como Magalhães, (2004), Saviani (2007), escrever sobre as instituições escolares e de forma específica sobre as práticas educativas é um grande desafio. Entre estes se destacam:

- Romper com paradigmas - de uma história positivista para um novo olhar da Nova História em que os testemunhos e memórias se articulam com documentos escritos – uso do “par oral/escrito”. (LE GOFF, 2003, p. 53).
- Reconhecer a história de vida como “[...] busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, envolve um processo de expressão da experiência [...] “escritas do eu” [...]”. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15).

- Desenvolver um conceito de prática educativa, tendo em vista ser uma discussão recente e que ainda observam-se olhares diversos, em que prática educativa se confunde com prática pedagógica, prática docente e até mesmo como ações exclusivas dos alunos. (FRANCO, 2006). O que se compreende como prática educativa? Ainda se constitui em uma questão em discussão...
- Reconstruir uma historiografia não apenas descritiva e/ou narrativa, mas questionadora, produzida por meio da criatividade para que possa ser interessante aos leitores...
- Manter o afastamento/aproximação para a (re)constituição/construção histórica.

A partir desse entendimento desenvolve-se este texto, ao tempo em que se dá continuidade às atividades de leitura e busca de novas informações e fontes, reconhecendo a pesquisa como esta atividade constante de integração entre leitura/investigação e produção de conhecimento. Neste sentido, apresentam-se outras atividades que enriqueceram a pesquisa durante o estágio intercalar, como por exemplo, a participação em atividades indicadas pelo (co)orientador Prof. Dr. Justino Magalhães (Lisboa).

Participação em Eventos, Colóquios, entre outras atividades - durante esse processo de orientação no Estágio Intercalar foi oportunizado a participação em eventos, encontros na Universidade de Lisboa, e em outras instituições. Foi possível também participar de encontros realizados com o Professor Dr. Roger Chartier – Universidade de Lisboa, em três momentos: Mesa Redonda - Tema – Ler a leitura; o segundo momento em que se apresentou e discutiu sobre este estudo – a tese desenvolvida. O último momento foi um Colóquio Internacional. Observa-se também importante um encontro de investigadores realizado para discussão deste trabalho de tese, entre outros, em uma mesa redonda entre orientandos pós-doutorado, doutoramento intercalar, mediado pelos professores Dr. Wenceslau Gonçalves Neto e Dr. Justino Magalhães, que possibilitou apresentação e discussão desta tese.

No conjunto, estes eventos/encontros oportunizaram discussões fecundas no que se relaciona à ampliação e aprofundamento do conhecimento científico, respeitante à temática foco do estágio intercalar de doutoramento, possibilitando e enriquecendo a compreensão do objeto de estudo, configurando-se, portanto, em oportunidade única de debate com pesquisadores de relevância internacional.

O Estágio Intercalar, aqui descrito, mostrou-se fundamental para o desenvolvimento do educador-pesquisador, diante do entendimento de que a pesquisa só terá

sentido se for voltada para a provocação de mudanças no ser/estar professor-educador, através do reconhecimento da necessidade de uma consciência crítica capaz de conservar e/ou modificar a realidade. Cabe ao educador fazer a escolha certa e buscar transformações para a qualidade da educação.

Neste sentido, as leituras realizadas contribuíram para o processo de análise e discussão do objeto de pesquisa, oportunizando reflexões e problematizações sobre a realidade investigada e sobre a percepção da necessidade de uma hermenêutica cruzada entre as fontes pesquisadas (memórias, arquivos etc.). Em continuidade ao delineamento do percurso metodológico, seguem as informações sobre as fontes de pesquisa e análise dos dados coletados.

➤ Fontes – tipos e análise

Segundo Le Goff (2003) a “revolução documental” atingiu profundamente o campo da educação, mas para Galvão e Lopes (2010), a produção recente ainda é bastante conservadora, mas apesar de haver ainda uma tendência da documentação oficial prevalecer, há uma ampliação das fontes nesta área de pesquisa. Os objetos escolares têm se tornado fontes nos estudos de história da educação (cadernos e trabalhos de alunos, provas, carteiras, uniformes etc.). Neste sentido, destaca-se que

A sensibilidade do pesquisador é convocada, tanto quanto seu rigor metodológico, para analisar o que ele tem em mãos [...] Ao historiador [...] o valor do objeto virá sempre da relação que se pode estabelecer entre ele e a problemática central da pesquisa. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 71-72).

Compreende-se a importância da fonte, ou seja, a forma como ela pode responder ao problema de pesquisa, sua inter-relação com o mesmo, as informações que poderão estar nelas contidas. Assim, tem-se buscado na cultura material das instituições educativas o material para análise e construção das histórias das instituições.

No primeiro momento foi possível coletar muitas informações no material presente no museu do IBC, foram retiradas fotografias de diários das primeiras turmas, dos livros de cânticos utilizados na época pela professora Carmem, protagonista da história do IBI como aluna e professora, bem como do IBC como professora e aluna da Escola Normal. Assim, vai se reconstituindo a história da educação... Ao se olhar para uma fonte e buscar por meio de questionamentos as possíveis respostas.

Ilustração 02 – Foto: Placa do Museu do IBC – fundado em 2010.



Fonte: Acervo da autora – momento da pesquisa de campo, 2013.

Ilustração 03 – Foto: Livro de cânticos



Fonte: Acervo do IBC/ foto autor durante a pesquisa de campo.

As fontes iconográficas supracitadas, sem ser questionadas, apresentam-se apenas como ilustrações de objetos que serão utilizados como fontes, a partir do momento em que, ao se olhar para esses objetos, eles possam representar uma época na instituição, uma informação importante relacionada à história da instituição e/ou as práticas educativas, práticas pedagógicas, entre outras, tornam-se fontes relevantes para a reconstrução da história do objeto estudado. Como se observa na foto a seguir.

Ilustração 04 – Foto: Livro de classe – diário do Primário -1922



Fonte: Acervo do IBC/ foto autor durante a pesquisa de campo.

Na fonte iconográfica representada pela foto 02 pode ser questionado: quem é a pessoa homenageada na placa? Em que ano foi fundado o museu? Essa e outras questões emergem da própria fonte. Na foto 03 tem-se o livro de cântico. Mas, onde e como era trabalhado este livro? Era utilizado em uma disciplina? Era um livro usado para a capacitação ao trabalho evangélico que sempre estava inter-relacionado à formação? Assim, a fonte pode gerar questionamentos, o que lhe concede a origem do nome – fonte. Por meio da fonte pode-se perguntar que disciplina era ofertada a partir desse livro? Qual o seu conteúdo? A foto em si vai informar que era um livro de louvor infantil, outras informações podem ser coletadas na fala da professora Carmem que afirma estudar Cântico orfeônico e esta era uma disciplina, mas a gravura por si só não responde às questões, deixando claro apenas que é um livro religioso – louvor, que poderia ser trabalhado nas preleções ou em uma disciplina. Ao manusear o livro poderão surgir outras informações e indagações/questionamentos. Da mesma forma, em relação à ilustração anterior é necessário buscar outras fontes, quer por meio de entrevista oral, ou pelos documentos escritos, para ampliar as informações sobre quem foi Argemira A. Folha.

Portanto, a fonte surge como principal matéria-prima para o historiador reconstruir o passado. Mas, qual o significado de fonte? A etimologia da palavra é apresentada por Galvão e Lopes (2010, p. 66), no sentido de que “[...] tanto *source* como fonte e *fuentes* contêm uma dimensão de origem e também de surgimento, o que se relaciona a

uma idéia de espontaneidade”. No entanto, as autoras colocam o engano de se compreender as fontes como algo que brota, ao contrário, de forma diferente, o material que o historiador chama de fonte requer um trabalho de descoberta, apesar de sua existência ela se encontra na maioria das vezes disponível e ao mesmo tempo indisponível, pois ao historiador se requer que, a partir do problema de pesquisa, busque retirar dos vestígios encontrados, retirar das fontes as possíveis respostas, ou aproximações ao que busca, interroga, investiga. Mas, a fonte também gera questionamentos, faz com que o observador levante hipóteses... Neste estudo, está sendo desenvolvido esse processo de interrogações e análise das fontes, sendo estas:

- Fontes orais – histórias de vida de formação de uma ex-aluna e ex-professora da instituição confessional batista; entrevista oral dos atuais e ex-gestores das instituições, ex-alunos/alunos, ex-professores/professores;
- Fontes escritas – documentos das instituições (estatutos, atas, recibos, entre outros); documentos municipais; diários; cadernos; livros de cânticos; partituras; memorial de formação de uma professora da instituição católica, jornais e outros;
- Fontes iconográficas - fotos originais de acervos dos protagonistas, fotos da autora tiradas durante o processo de pesquisa, das peças do museu e dos cenários contemporâneos das práticas.

Na coleta das fontes orais houve empatia entre os pares (depoente e pesquisador), buscando-se grande interesse na fala, pois ela proporciona elucidar o problema proposto, assim foi explicado às pessoas depoentes qual é o objeto de estudo, o problema, os objetivos da pesquisa, explicando-se também a tese do pesquisador, em seguida eram dadas as diretrizes (roteiro escrito) do que se gostaria que elas relembassem (ANEXO A).

Durante o percurso enfrentaram-se alguns problemas com a própria tecnologia, teve-se de ouvir mais de uma vez uma fala, entre outras ocorrências que fazem parte do percurso de coleta e produção de fontes. O ouvir várias vezes é importante porque leva a se observar se a fonte não produz contradições, o que é dito pela primeira vez se confirma em outras palavras no que a depoente já havia falado. Após as entrevistas, pedia-se também a autorização oral para utilização da história de vida/entrevista oral em publicações entre outros trabalhos de pesquisa.

Na transcrição das falas, inicialmente fez-se a transcrição literal de forma integral, na análise busca-se o que Galvão e Lopes (2010, p. 77) chamam de “retalhamento da voz do

sujeito, necessário à operação historiográfica”, que consiste no ato de “Decompor os depoimentos, categorizá-los e separá-los”, para que seja possível a análise das falas, em busca de se estabelecerem relações entre os depoimentos e o objeto de pesquisa. Optou-se para fazer a análise dos depoimentos a partir de categorias – dimensões que emergiram das histórias de vida das professoras pesquisadas, de certa forma decorrente também do problema e objetivos da pesquisa, cujas diretrizes para o roteiro foram elaboradas. Durante a transcrição e análise, buscou-se manter a “inteireza de cada depoimento”.

Assim, como se utilizaram fontes diversas, buscou-se com critério realizar o cruzamento dessas fontes – a triangulação de dados. Considera-se que, ao se utilizar outros documentos intercalados com as falas, entre outras fontes, abre-se espaço para as fontes orais como mais uma fonte que possibilita mais informações, ou seja, possíveis respostas às questões e maior compreensão, tendo em vista que os depoimentos não aparecem como mera ilustração, ou apenas para reafirmar uma provável “verdade” de fontes documentais escritas, mas para ampliar, enriquecer e facilitar a construção do conhecimento histórico em sua complexidade e dimensões. A fala deve ter o mesmo tratamento que os outros documentos e não ser considerada como o próprio produto da pesquisa, devendo ser, portanto questionada, problematizada a partir do presente em que está inserida. Assim, tem como ponto de partida “[...] a formulação de um questionamento” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 78).

Portanto, busca-se nos documentos como foi constituída a história das instituições confessionais no contexto de suas práticas e na formação dos professores mediada pelo *habitus* religioso, a partir do problema de pesquisa: como se configura a história das instituições educativas confessionais de Corrente (PI), articuladas às inter-relações das práticas educativas desenvolvidas na integração/apropriação – *habitus* religioso – nos alunos que as frequentam e particularmente nos alunos futuros professores? Assim, considerando que é o problema que conduz a escolha das fontes – uma das fontes que se considera atender com possíveis respostas ao problema é a fonte oral (entrevistas orais e história de vida). Em busca destas histórias, as fontes escritas se articulam às orais e iconográficas, possibilitando essa reconstituição.

Outras questões foram realizadas *a priori* e outras emergem das fontes, como por exemplo, a importância do *habitus* religioso na formação desses sujeitos, como esse *habitus* por meio das práticas educativas e pedagógicas vem se construindo, se integrando e possibilitando sua apropriação pelos protagonistas. Outro questionamento que se faz às fontes é sobre a importância das instituições para o município de Corrente (PI), que emergem dos documentos como os recibos de exportação de gado, lojas, entre outros patrimônios da

instituição, demonstrando além da importância educativa e cultural a relevância econômica para o município.

E assim, observa-se a inter-relação entre as fontes na construção do conhecimento sobre a história das instituições e, porque não, a história da educação inter-relacionada à própria história do município de Corrente (PI) – cenário das práticas educativas dessas instituições. Em relação às fontes Galvão e Lopes (2010, p. 79) afirmam que quanto maior for o número e variedade de fontes e quanto mais rigor o pesquisador empregar no confronto entre elas, “mais rico e mais confiável” é o trabalho. Portanto,

A pluralidade de documentos oferece ao historiador mais possibilidades de explorá-los, compreendê-los e produzir conhecimento sobre o tema da pesquisa. Cada fonte cada documento tem um valor relativo, estabelecido com base em sua articulação com outros. Isso depende do trabalho a que ele é submetido e das relações (em maior número possível) que o pesquisador consegue estabelecer com informações trazidas por outros estudos sobre o tema, a metodologia e a teoria da história. [...] O cruzamento de fontes pode também ajudar o pesquisador a controlar a própria subjetividade.

Complementando o pensamento, as autoras ainda afirmam que fica mais fácil para o pesquisador discernir sobre o contexto do documento (fonte), por meio das inter-relações e associações estabelecidas entre o que o documento traz e o que ele silencia, ou seja, o que não está no documento (na fonte). Neste sentido, há um grande compromisso/empenho do pesquisador em desenvolver a análise/compreensão e interpretação das fontes pesquisadas em suas inter-relações com o problema/objetivos da pesquisa na construção/produção do conhecimento histórico.

Por meio de um processo criterioso de análise do problema à luz da literatura pertinente ao objeto de estudo, que possibilita a proposta de questionamentos às fontes e à incessante procura de novas fontes, no sentido de se garimpar, termo utilizado por vários autores, que leva a um processo de ida e vinda na revisão da literatura e na necessidade de se questionarem as próprias questões colocadas, reformulando-as se for necessário. Tem-se, portanto, um trabalho árduo de estar disposto a voltar às fontes e explorá-las, questioná-las até que se esgotem as possibilidades de novas questões. “As questões que se faz a cada fonte e ao conjunto do material, a relação que se estabelece entre essas fontes e as respostas obtidas são os elementos que criam a possibilidade de fazer história” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 80).

Para a construção do texto escrito a partir do cruzamento e análise das fontes, tenta-se não elaborar uma mera descrição, buscando-se as dimensões – categorização, realizada por meio do programa MaxQDA utilizado durante o Estágio Intercalar em Lisboa.

Logo, a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), realizada por meio da exploração e categorização das fontes orais, escritas e iconográficas, busca-se relacionar essas dimensões (categorias) e ao mesmo tempo operar com os conceitos, tendo estes como instrumentos, para que se possa interpretar/explicar o passado, em suas associações e relações com o presente em que emerge a pesquisa.

A responsabilidade social e ética, como pesquisadora da educação na reconstituição da história das instituições é a busca de uma aproximação à realidade. Tal aproximação deve operar-se em um nível de aprofundamento que permita interpretar, compreender a história das instituições integradas à formação e à prática educativa desenvolvida nessas instituições de forma problematizadora. Objetiva-se assim a promoção de reflexões por parte do pesquisador e do futuro leitor do Texto-Tese e dos protagonistas da pesquisa sobre a importância de se desenvolver uma prática integrada à teoria, em que esta prática seja vivenciada como práxis, sendo, portanto, renovada e transformada pela reflexão crítica, pela pesquisa e pela história.

Portanto, considera-se que a pesquisa apresenta possibilidades de novas e profícuas intervenções nas práticas educativas, que possibilitarão também alterar a realidade diária das práticas educativas, por parte de profissionais da área, que terão oportunidade de conhecer a história dessas instituições pesquisadas e as práticas educativas e de formação das professoras investigadas a partir de suas histórias de vida.

Considera-se que, por meio da história, oportuniza-se a estudiosos/pesquisadores/leitores da pesquisa, espaços de reflexão sobre o passado a partir do presente e espaços para perspectivar o futuro, tornando possível uma reflexão sobre a temática e quem sabe um redirecionamento das práticas educativas em sua atuação como professor e/ou gestor, enfim protagonista da educação. No que concerne à comunidade em geral, a presente pesquisa viabiliza conhecer e valorizar a história e memória das instituições educativas confessionais e sua importância econômica, política, histórica e sociocultural para a cidade de Corrente (PI).

Considera-se também a possibilidade de alterar a realidade diária das práticas educativas, por meio das reflexões que as leituras na área educacional proporcionam e de forma específica através desta pesquisa.

Especialmente este estudo propõe-se a apresentar ao leitor as inter-relações das práticas no cotidiano daquelas instituições, cabendo ressaltar que se trata de uma construção que se faz desde a fundação dessas instituições, por meio da pesquisa documental e bibliográfica. Nessa construção percorrem-se as histórias e memórias dos protagonistas, que

vivenciaram suas práticas, possibilitando uma comparação dessas práticas com a realidade de cada leitor. Tais estudos conduzem a reflexões sobre a mesma realidade e, talvez, se se fizer necessário, sobre o redirecionamento dessas práticas, principalmente por parte dos professores daquelas instituições, ao refletirem seu processo histórico formativo e de prática profissional. Com este intuito, busca-se apresentar na seção seguinte, o pensamento que conduz às ações da pesquisadora na realização deste estudo, a partir dos significados que levam à compreensão/interpretação das análises realizadas

3 PESQUISA/HISTÓRIA/EDUCAÇÃO/INSTITUIÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS

A aproximação histórica entre educação/instituição/práticas educativas e formação requer interdisciplinaridade no desenvolvimento deste estudo e o reconhecimento de que “A história da educação, associada e integrada numa historiografia ampla, não deixa de evoluir mediante uma lógica paradigmática” (MAGALHÃES, 2004, p. 107). Mas, o que o autor quer dizer com essa afirmação? O que é um paradigma?

Considera-se que a “evolução” é aqui compreendida não num sentido linear, mas no movimento/transformação que a história em seus contextos e múltiplas dimensões. Portanto, historicamente tem se desenvolvido novos olhares, concepções/modelos/visão de mundo em relação ao sentido e significado dos fenômenos a que se denomina de novos paradigmas, logo se compreende que esses vêm se renovando, evoluindo de acordo com a contemporaneidade, ficando claro que convivem no mesmo cenário e épocas o novo e o antigo... pensamentos modernos, pós-modernos... que evoluem/desenvolvem-se na contemporaneidade.

Torna-se relevante trazer para essa discussão o significado de paradigma na visão de Kuhn (1978, p. 218-219), que introduziu o termo paradigma em sua obra “A estrutura das revoluções científicas”, demonstrando que seu significado, “[...] de um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada [...]”, que pode ser percebido também como “[...] aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Portanto, o paradigma, em seu significado comum, apresenta caráter exemplar e função normativa, como um modelo a ser seguido, o que o autor adverte é que não é qualquer modelo que será considerado um paradigma.

Para o autor, uma crise de paradigma acarreta uma mudança conceitual, ou seja, uma mudança de visão de mundo, nesse sentido, vem ocorrendo mudanças nos conceitos/significados de pesquisa, educação, história, investigação, entre outros termos. Essas novas percepções dos fenômenos têm levado à necessidade de mudanças nos paradigmas que permeiam as ações do pesquisador e do ser, como sujeito construtor/agente do processo socioeducativo.

Busca-se também, por se tratar de um trabalho na área educativa, o olhar de Behens (2003, p. 17), quando apresenta a necessidade de se “[...] refletir sobre os paradigmas que caracterizam o século XX e sobre a projeção das mudanças paradigmáticas no século XXI”. Segundo a autora, a realidade contemporânea “[...] exige uma reorganização total da

produção e distribuição do conhecimento [...] O século XX manteve a tendência do século XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano, que separa mente e matéria”. Na área educativa, esse método busca apenas a reprodução do conhecimento em um mundo descontextualizado, em uma visão do aluno como objeto da educação. Assim, a autora apresenta esses novos paradigmas, como sendo um advento da mudança, como “os paradigmas inovadores da ciência”, ou “O paradigma emergente”, conforme o título do livro de sua autoria. Observa-se que um paradigma científico, ao ser questionado, superado, não é, portanto invalidado, “[...] não o torna errado ou nulo, mas evidencia que seus pressupostos e determinantes não correspondem mais às novas exigências históricas”. (BEHRENS, 2003, p. 27).

Para Cardoso (1995, p. 17), “A formação de um novo paradigma ocorre nas entranhas do anterior. E este por sua vez nunca desaparecerá totalmente”, essa é a ideia de uma evolução de paradigmas, no sentido que eles se reconstróem e/ou convivem ao mesmo tempo atendendo às necessidades da ciência, ou em termos quantitativos e/ou qualitativo, na compreensão que quantidade e qualidade se completam. Muitas vezes o paradigma qualitativo, ou paradigma social tem por base a quantidade para interpretação/entendimento de sua análise qualitativa.

Nessa concepção de se perceber as mudanças, as diferenças e movimentos que envolvem a pesquisa em qualquer área da ciência é que o pensamento volta-se para a compreensão de que a dinâmica de toda investigação parte da percepção de que a compreensão/explicação e intervenção na realidade dão-se a partir dos significados (sociais) e sentidos (pessoais), construídos e reconstruídos por meio das reflexões que questionam determinados significados e interpretações das situações.

Assim, a proposta é de se apresentar nesta seção os significados considerados fundamentais para a compreensão deste estudo, considerando que nesta “lógica paradigmática”, os significados mudam em seu desenvolvimento histórico a partir dos novos contextos, mudanças e necessidades sociais, que em sua sistematização e organização são aceitas pelas comunidades científicas e se tornam paradigmas. Mas, na construção do pensamento, das ideias é relevante compreender o que é o sentido e significado. Sentido e significados são termos sinônimos?

Encontra-se em Vygotsky (1987) que sentido e significado são diferentes. Para o autor, o sentido é a somatória dos eventos psicológicos evocados pela palavra na consciência. É algo que compreende o todo de forma fluida e dinâmica, considerado por ele como zona com variável estabilidade, em que a mais estável e precisa é o significado. De acordo com o

autor, o significado é uma construção social, de origem social e histórica. Assim, os sentidos sofrem mudanças que de certa forma não vão alterar a estabilidade do significado, as palavras vão adquirir sentido no contexto do discurso, quando se varia o contexto, conseqüentemente ocorrerá variação de sentido. O autor, ao colocar a existência do sentido em uma palavra, frase ou enunciado, apresenta a possibilidade da significação do significado, que ocorre pelo seu deslocamento em relação aos diversos contextos.

Compreende-se o significado como a unidade que permite a sistematização das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar do ser humano e seu desenvolvimento social – organiza e desenvolve as funções psicológicas (pensamento) e a comunicação. É o significado que possibilita a análise do processo, ou seja, não se volta apenas para o produto. Portanto, a comunicação entre as pessoas torna-se possível à medida que esses significados evoluem (VIGOTSKY, 1987). Pode-se considerar que nessa evolução têm-se também as mudanças paradigmáticas.

Os significados de palavras, frases, dos enunciados em geral, constituem-se em construções dinâmicas, que se modificam de acordo com o desenvolvimento dos sujeitos e as várias formas pelas quais o pensamento flui. São processos desenvolvidos em uma construção histórica e social, por meio das inter-relações entre os sujeitos. Neste sentido, é relevante questionar: qual o significado da pesquisa, história e educação no contexto atual, em que se desenvolve este estudo?

Discutir acerca dos significados de alguns termos fundamentais para a compreensão do estudo proposto, se torna essencial, tendo em vista que o fenômeno é dinâmico, mudam-se os olhares em relação à realidade. A partir deste entendimento, o significado de pesquisa, história e educação sofreram significações que possibilitam um olhar diferenciado, decorrente da percepção da complexidade dos fenômenos, da dinâmica, da multidimensionalidade, multirreferencialidade, da percepção do processo, que possibilitou mudanças de paradigmas, que influenciaram a pesquisa nas diversas áreas da ciência.

Portanto, algumas palavras precisam ser compreendidas de acordo com a evolução paradigmática de seus significados, para uma compreensão dos pressupostos ontológico, epistemológico e teórico-metodológico da pesquisadora. Neste estudo, destacam-se: a visão de história, educação e instituição, e o significado de pesquisa, entre outros termos em suas inter-relações/articulações. Em outra seção busca-se o percurso metodológico da pesquisa, ou seja, traçam-se os passos seguidos pelos caminhos da investigação científica realizada.

- **História/educação/instituição**

História, educação e instituição educativa, constituem o triângulo, que forma o tripé que fundamenta este estudo, remete a reflexões sobre várias questões, entre elas sobre o significado de história da educação e o que significa a instituição educativa neste contexto da história das instituições profissionais, bem como aos questionamentos propostos por Rios ([200?], p. 7): Educação para quê? Por que existe a educação? Ao conduzir essas questões destaca-se inicialmente que existe uma estreita inter-relação entre estes termos, acrescentados ao contexto de sociedade e cultura:

Ao trabalharem juntos, os homens produzem a cultura e transformam essa cultura continuamente, fazem a história. Vivendo juntos eles têm a intenção de partilhar esses valores. A educação aparece como esse processo contínuo de partilha, de socialização da cultura, de construção e reconstrução e de destruição por vezes. Ela é um processo contínuo de construção da humanidade.

Nesta intrínseca relação cultura, história e educação como processo de construção humana, busca-se nesta relação o reconhecimento de que “[...] o trabalho constitui igualmente um processo, no qual se unificam a teoria e a prática, a idéia (sic) e a operação transformadora das circunstâncias”. (PINTO, 1997, p. 48-49). O autor coloca “A natureza dialética da ideia (sic), enquanto processo, assim como a do trabalho [...] se sintetizam num conceito mais alto, de produção da existência”. Tem-se nesta construção histórica que “O homem consome socialmente as ideais, da mesma maneira que qualquer bem indispensável, e o faz porque dela necessita para [...] produzir a sua existência”. Neste sentido, a ideia acompanha o processo de transformação da realidade pelo homem, que no curso de seu trabalho realiza o processo de “hominização” e “humanização”, possibilitados pelo processo de educação.

Assim, por meio desse processo, essas ideias também se transformam, evoluem com o tempo a partir do contexto, da realidade que faz com que o homem modifique seu conhecimento, seu olhar em relação à realidade, e mude seus padrões, sua visão de mundo, seus modelos a ser seguidos, ou seja, ocorre uma mudança dos paradigmas, que se pode chamar de evolução dos paradigmas que permeiam as ações das pessoas (homem/mulher).

A tarefa de educar, na compreensão de que “[...] é isso a educação: a construção contínua da humanidade” (RIOS, [200?], p. 7), deixa a compreender que “[...] não há uma natureza humana. Do ponto de vista biológico, fisiológico, sem dúvidas que há características do humano, que são comuns a todos”. Destaca-se do pensamento da autora que essa natureza

humana está articulada a uma condição humana, “Condição que é construída pelos sujeitos, exatamente nesse processo educativo”.

Inicia-se a discussão desses sentidos sobre a educação destacando-se a distinção entre educação não-intencional e a educação intencional. Em sentido amplo, pode-se dizer que a educação abrange as influências relacionadas aos meios naturais e sociais que afetam o desenvolvimento do homem, na sua inter-relação com o meio em que vive em suas dimensionalidades, o que se poderia chamar de: “construção contínua da humanidade”.

A essa forma de educação, influenciada pelos fatores do meio natural e social, que ocorre de forma não-intencional, destacam-se como fatores do meio natural os climáticos, geográficos, físicos e biológicos, que vão exercer ações educativas, podendo também ser percebida essa ação educativa, no ambiente social, político e cultural. Neste sentido, “Os valores, os costumes, as ideias, a religião, a organização social, as leis, [...] as práticas de criação de filhos, os meios de comunicação social são forças que operam e condicionam a prática educativa. [...] ocorrem de modo não-intencional”.(LIBÂNEO, 1999, p. 19-80). A essa forma de educação, apesar do seu caráter informal, não é negado seu poder educativo, seus efeitos na formação, sendo esses efeitos responsáveis pelo processo de socialização, portanto, discorda-se no sentido da intencionalidade em relação à prática educativa, a educação em geral pode ser intencional ou não, mas a prática educativa tem de forma inerente uma intenção, um objetivo educativo.

Em relação ao significado de educação, Libâneo (1999, p. 80), alerta para o cuidado de não se cair no sociologismo, ao confundir a educação não-intencional, ou educação informal, com o processo educativo em sua totalidade. Neste caso, a educação é entendida como algo exclusivo e decorrente apenas do processo de participação direta na vida social.

Considera-se oportuno destacar que a educação apresenta-se com vários sentidos. Podendo ser encontradas expressões que designam “o acontecer educativo: processo educativo, prática educativa, atividade educacional” (LIBÂNEO, 1999, p. 64). É necessário compreender que a partir do campo de investigação do educativo, têm-se diferentes sentidos, que partem do mais corrente, em que educar é um conjunto de ações que buscam adaptar comportamentos pessoais, de grupos às exigências sociais, para definições que surgem das diversas correntes de pensamento ou concepções pedagógicas, sendo algumas destas na classificação de Libâneo (1999):

- Concepções naturalistas, ou inatistas – primazia os fatores biológicos do desenvolvimento “A educação verdadeira, a educação segundo a natureza, conduz por sua

essência a aspirar perfeição, a atender a realidade das faculdades humanas” (CHATEAU, 1978, p. 217).

- concepções pragmáticas – a educação é um processo imanente ao desenvolvimento do ser humano, que tem por fim adaptá-lo ao ambiente social – por exemplo, citamos Dewey (1979, p. 83), que afirma “A educação não é a preparação para vida, é a própria vida”.

- concepções espiritualistas – a educação é compreendida como um processo interior, que é alcançada pelo aperfeiçoamento individual, mas que ocorre, a partir de adesões a ensinamentos externos que dizem sobre o modo como o indivíduo deve ser, destacando como exemplo, a pedagogia católica.

- concepções culturalistas - que têm a educação como atividade cultural voltada para a formação do indivíduo, de maneira que ao se apropriar da cultura, ele forma sua vida interior, sua personalidade e cria mais cultura.

- concepções ambientalistas – nesta compreensão, o ambiente externo atua sobre a pessoa configurando sua conduta de acordo com as exigências sociais, Tem-se em Durkheim (1967, p 41) este conceito: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”. A educação aparece como imposição de valores sociais que devem ser absorvidos pelo educando.

- concepção interacionista - esta concepção explica o processo educativo, a partir do desenvolvimento do homem, tanto biológico como psíquico, na interação com o meio ambiente. Apresentam-se aí representantes como Piaget, Wallon, Vygotski. Observa-se que apesar destes teóricos se diferenciarem na forma como ocorrem essas interações entre sujeito e meio, eles mantêm um núcleo comum que concebe a aprendizagem como um processo interativo, em que o conhecimento é construído através de interações com o meio nas inter-relações entre fatores internos e externos.

Para Libâneo (1999, p. 70-71), essas concepções “[...] se movem em torno de uma visão individualista e liberal de educação”. Em uma visão crítica - “O processo educativo por consequência é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social, que vai se configurando o ideal de formação humana”.

Portanto, é na concepção histórico-social – que se concebe a educação como processo/produto do desenvolvimento social, sendo determinada pelas diferentes formas de relações sociais, constituída em crítica de forma radical à educação individualista. Vincula a

prática educativa, com a prática social global, neste sentido considera que a prática educativa está subordinada

[...] a interesses engendrados na dinâmica de relações entre grupos e classes sociais. Nessas condições, a educação tende não só a ser representativa dos interesses dominantes [...] como também a ser transmissora da ideologia que reponde a esses interesses. (LIBÂNEO, 1999, p.71).

Na concepção histórico-social ou crítico-social, “[...] a **prática educativa** é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade”. (LIBÂNEO, 1999, p.71, grifo nosso). Neste sentido de organização e sistematização a prática educativa apresenta-se como intencional.

A educação pode ser compreendida em seu sentido amplo como o conjunto de processos formativos intencionais ou não-intencionais, sistemáticos ou assistemáticos que ocorrem em sociedade, podendo ser institucionalizados ou não. Em um sentido estrito, a educação constitui-se nas formas intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social do homem, envolvendo as formas de educação escolar e não-escolar.

O termo educação pode apresentar-se com outros sentidos, sendo estes: educação-instituição, educação-processo e educação-produto (LIBÂNEO, 1999; MILARET, 1976). Sobre essa questão do vocábulo educação, Magalhães (2004, p.15) faz uma análise voltada para a classificação do termo: “educação-instituição, educação-ação, educação-conteúdo, educação-produto”.

Nessa polissemia da palavra educação que se integra nessas classificações, toma-se por base Magalhães (2004, p. 15, grifo nosso) que explica a inter-relação do termo educação ao aliar “[...] **o ato e o efeito de educar/educar-se [...] formalização/institucionalização de ações e processos [...] ato e formalização [aliados] a produto**”. Assim, com base nos autores supracitados, a partir das classificações propostas apresentam-se os significados que complementam o termo educação:

- **educação/instituição** - correspondem a integração das práticas educativas no contexto da instituição social, que está relacionada à estrutura, à parte organizacional e administrativa, voltada ao funcionamento dessas instituições em seu âmbito interno. Estão inseridas neste conjunto as normas gerais de funcionamento e diretrizes pedagógicas relativas ao sistema educacional em seu conjunto, em seu todo, ou apenas à escola. Tem-se assim, a educação brasileira, portuguesa, educação antiga, educação moderna, educação contemporânea, podendo apresentar-se também como significações da própria escola.

A partir desse significado, tem-se por base Milaret (1976, p. 12) ao afirmar que

A educação como instituição social corresponde à estrutura organizacional e administrativa, normas gerais de funcionamento e diretrizes pedagógicas referentes seja ao sistema educacional como um todo, seja ao funcionamento interno de cada instituição, tal como é o caso das escolas.

Portanto, busca-se construir o conhecimento histórico das instituições educativas escolares: Instituto Batista Correntino e Colégio Imaculada Conceição, partindo de um olhar na compreensão de que a “[...] educação/instituição traduz toda a panóplia de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais [...] para fins de permanência e mudança social”. (MAGALHÃES, 2004, p. 15).

Essa compreensão volta-se para as relações de poder representadas pelo estado e outras instituições para fins de controle social, neste sentido, a educação pode ter fins de permanência e/ou transformações, podendo ser mantenedora e/ou transformadora das situações sociais ali existentes (FREIRE, 1997; MAGALHÃES, 2004). Nesta compreensão é que se busca analisar a história das instituições confessionais investigadas neste estudo, no contexto do município de Corrente (PI).

- **educação/ação** ou **educação-processo** – aqui considerada a partir de uma análise em relação aos pensamentos dos autores supracitados como “**ação educadora**”, que compreende as condições e formas pelas quais os sujeitos vão incorporando os diferentes meios de se educar, está relacionada à intervenção de alguém ou algo sobre o outro, que corresponde ao que hoje se denomina de mediação.

Partindo da análise de que toda relação implica em influências entre os sujeitos, que envolvem as relações de poder, ou seja, as relações políticas, entre outras. Esse olhar da educação como processo envolve a ação formativa em várias instâncias, ou seja, em espaços escolares e não escolares, com vistas a alcançar objetivos explícitos, intencionais que levem a promoção de aprendizagens por meio das atividades dos próprios sujeitos, sendo estas desenvolvidas em ambientes organizados, a partir de objetivos e conteúdos definidos. A educação processo tem a finalidade de promover modificações profundas, para que os sujeitos destinatários dessas ações se tornem elementos ativos das ações que são exercidas sobre eles.

Nesse processo educativo são necessários elementos como **agente(s)** na origem dessa ação educativa, a **forma** como o(s) agente(s) **atua(am)**, ou seja, os conteúdos, métodos e metodologias utilizadas e o indivíduo, ou grupo/geração, **destinatário** desse processo educativo. Nesta categoria se agrupam as práticas relacionadas aos tempos de aula, as considerações dos sujeitos em relação às práticas dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

- **Educação/conteúdo** – articula simultaneamente processo/objeto cultural/matéria – nesta análise, busca-se como as instituições escolares confessionais estão articulando essas relações em suas práticas educativas. Considera-se que “[...] o processo de maturação, como o processo de conhecimento, são educacionais, pois geram alteração de comportamentos e de saber com sentido duradouro e referem-se a um objeto cultural em trânsito [...]”. (MAGALHÃES, 2004, p. 16).

- **Educação/produto** – enquanto produto a educação busca caracterizar os resultados obtidos de ações educativas (práticas educativas), configurando o sujeito educado como consequência dos processos educativos, ou seja, do conjunto de ações educativas, as quais se denominam de “práticas educativas”.

Concluí-se esse pensamento com a afirmação de que se confunde o processo educativo com o produto, neste sentido, “[...] em linhas gerais, os processos educativos, são comumente medidos e expressos por referência ao educador e não ao educando e ao seu percurso (in)formativo” (MAGALHÃES, 2004, p. 16).

Portanto, na análise do produto, as ações do educador se confundem com as ações do educando, pois se encontram articuladas, uma é compreendida como reflexo da outra, assim como ensino e aprendizagem são indissociáveis, essas ações se articulam e são reflexivas.

Não se concebe o ensino dissociado da aprendizagem, da mesma forma as ações educativas (as práticas educativas), enquanto integrantes de um processo intencional, constituem as inter-relações que envolvem educador e educando. Considera-se que as práticas educativas, enquanto ações intencionais, institucionalizadas envolvem o agente representado pelo professor e o destinatário, que é o aluno, ou seja, envolve educador/educando em suas inter-relações educativas e socioculturais.

Busca-se apresentar esse retorno ao sentido da educação para contextualizar o objeto deste estudo representado pela história das instituições educativas, na inter-relação com as histórias e memórias dos protagonistas investigados no contexto de suas práticas educativas, ou seja, pelas operações culturais das práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares confessionais, que representam a História da Educação nessas instituições. Para Libâneo (1994, p. 16), a educação é compreendida em suas próprias práticas, sendo o termo educação por ele substituído por prática educativa, como se pode observar na citação:

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. [...] A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

A partir da citação observa-se que o autor demonstra considerar a própria educação como prática educativa, bem como a existências de práticas educativas não-intencionais. Destaca-se na afirmativa do autor que “A prática educativa intencional compreende, assim, todo fato, influência, ação processo, que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas, num determinado contexto histórico-social”. (LIBÂNEO, 1999, p. 74). Quando ele apresenta a expressão “A prática educativa intencional”, dá a entender que esta se apresenta também de forma não intencional, assim, discorda-se dessa concepção e se consideram as práticas educativas na concepção de Franco (2003, p. 2), como intencional e elaborada a partir de um coletivo, centradas em uma consciência crítica e reflexiva na e sobre essas práticas. Portanto, “[...] a intencionalidade das práticas educativas, tanto as realizadas na escola, como nos demais espaços sociais, deve ser elaborada no coletivo, e mediatizadas pela reflexão científica, emancipatória e crítica de profissionais formados para este fim [...]”. Nesse mesmo sentido a autora afirma:

Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes, precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica, e também aos que são a ela submetidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo. (FRANCO, 2003, p. 6)

Portanto, existem diferentes significados em relação à educação e à prática educativa. Pode-se considerar que essa nova forma de compreender e significar a prática educativa é conseqüenciada evolução paradigmática?

Observa-se, segundo a autora, que há divergência em relação ao significado da prática educativa, sendo até pouco tempo considerada uma palavra sinônima de práticas pedagógicas, ou melhor, práticas educativas e pedagógicas são muitas vezes consideradas como sendo a mesma coisa, confundem-se essas ações. Como se pode observar na nota explicativa que a autora apresenta no texto *Entre práxis e epistemologia: articulando o espaço científico da pedagogia*:

Devido a dubiedade que os termos prática educativa e prática pedagógica produzem, quero aqui colocar um exemplo desta distinção que estou realizando. Um professor ao dar uma aula está no exercício de uma prática educativa. A ação de um pedagogo exercendo uma tarefa de compreensão científica dessa prática do professor estará

exercendo uma prática pedagógica. Essa ação do pedagogo poderá ser realizada pelo próprio professor, que, fruto de um processo de formação contínua, torna-se pesquisador, e então esse professor, estará exercendo, concomitantemente, a prática educativa e pedagógica [...] Realço, no entanto, que essa ação pedagógica do professor sobre sua própria prática só atingirá seus objetivos, quando realizada coletivamente, na dialética do social. (FRANCO, 2003, p. 16).³

Ao compartilhar com as ideias de Franco (2003, 2006), procura-se mostrar o significado que se tem de práticas educativas e pedagógicas, bem como um olhar a partir do que se chama de novos paradigmas, paradigmas emergentes, ou mesmo como afirma Richardson (1999), entre outros, os paradigmas da pesquisa social, ou paradigma qualitativo. Assim, têm-se, em comum, fundamentos teóricos que buscam autores cujos olhares convergem para significados que atendem a esses novos paradigmas. Neste sentido, focalizando as práticas educativas a partir das análises das ideias de Franco (2003, p. 5), compreende-se que “[...] é também necessário considerar que a prática, como atividade sociohistórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica [...]”.

Outra análise da autora em relação às práticas educativas na visão da educação como arte e ciência é o reconhecimento de que há também um

[...] saber fazer prático intuitivo, em ação educativa científica, planejada, intencional. Há de se realçar que a realidade da prática educativa se faz através de ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que vão se amalgamando, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias, organizadas através de críticas, autocríticas, de expectativas de papel. Neste sentido, no exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e realizar; entre o poder e querer realizar. (FRANCO, 2003, p. 5)

Essas ideias expressas na citação aparecem refletidas nas histórias de vida das ex-professoras e ex-alunas das escolas confessionais de Corrente (PI). Neste momento apresentaram-se as concepções de práticas educativas que serão novamente discutidas na seção que trata sobre essa análise. Portanto, o termo prática educativa, por sua base polissêmica relacionada à educação também vai sofrer interpretações de acordo com sua origem epistemológica.

Em síntese, considera-se neste estudo uma ideia de educação que se pretende desafio de instituições e educadores, ou seja, uma educação que seja construída para a autonomia, em que educando e educadores e demais protagonistas da educação sejam agentes

³ O texto apresenta-se na internet – em Educação on-line, portanto foi impresso e as páginas contadas a partir do impresso.

construtores de sua autonomia. Neste sentido, um dos visíveis desafios aponta para a possibilidade de uma educação igualitária, vislumbrando uma cultura educativa transformacional que, como diz Freire (1997), possa transformar “dificuldades em possibilidades”. Uma educação que vislumbre uma aprendizagem dialógica, apoiada em objetivos que busquem a “[...] igualdade, a solidariedade, a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades e a transformação” (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 21).

Com esta compreensão de educação concebe-se que - prática educativa é um processo social, constituído por um conjunto de ações intencionais, com objetivos definidos, desenvolvidos nos diversos espaços, que possibilitam ou não o entendimento e aplicação de uma práxis criadora, reflexiva e crítica na construção de uma sociedade mais humana, conseqüentemente mais justa e igualitária. Assim, a educação aparece como um dos objetos deste estudo, podendo-se perceber a...

[...] enorme complexidade deste objeto, e sabe-se também que a educação configura-se, estabelece-se, estrutura-se em diversas dimensões. Sua dimensão privilegiada é a prática educativa, vista como prática social intencionada, onde confluem as intencionalidades e as expectativas sociais, onde se determinam os contextos da existência humana num determinado grupo social, onde se concretiza a realidade subjetivada, num processo histórico-social que se renova continuamente. (FRANCO, 2003, p. 3).

Desta mesma forma Magalhães (2004, p. 16) corrobora afirmando que “A base polissêmica, revelando a complexidade do conceito educação, constitui a matriz interdisciplinar da epistemologia das ciências da educação”, conforme o autor “[...] essa interdisciplinaridade, sugere a construção de paradigmas complexos, sistêmicos [...]”. Assim, tem-se os novos paradigmas em que a educação possibilita compreender essa complexidade que antes, no paradigma cartesiano, era ignorada. As instituições escolares eram compreendidas isoladas de seus contextos, de suas dimensões, como por exemplo, a dimensão educativa considerada por Franco (2003) como “dimensão privilegiada” da educação que é a prática educativa, que por sua vez leva a ideia de instituição em um de seus aspectos – “a materialidade-contínua, ou seja, o suporte físico das práticas educativas”. (SAVIANI, 2007, p. 25), apresentava-se ausente das questões de pesquisa. Essa dimensão – a prática educativa, a partir dos novos paradigmas, passa a ser percebida/compreendida como parte integrante do processo educativo, da pesquisa em educação e da história da educação, como um dos novos objetos de estudo. Destaca-se o que se considera novo paradigma e outras denominações por ele recebidas:

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que conhece o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica [...]. (CAPRA, 1996, p. 25).

O paradigma anterior, que se apresentava com uma visão dicotômica, linear, que em suas pesquisas visava ao objeto descontextualizado, passa a ser compreendida pelos educadores críticos, que vêm na evolução do novo paradigma, como algumas diferenças em que “A tensão básica é a tensão entre as partes e o todo. A ênfase nas partes tem sido chamada de mecanicista, reducionista ou atomística, e a ênfase do todo, de holística, orgânica ou ecológica”. (CAPRA, 1996, p. 33). Assim, em suas características de inter-relação, de teias, de rede e de sistema integrado esse novo paradigma passa a ser denominado de abordagem holística ou sistêmica.

Observa-se que no final do século XX com o que se denomina de “sociedade do conhecimento”, o(s) novo(s) paradigmas apresentam-se com várias denominações. A partir desses novos olhares em uma visão de Ianni (2002, p. 13), compreende-se que

Mais uma vez, no final do século XX, o mundo se dá conta de que a história não se resume no fluxo das continuidades, sequências (sic) e recorrências, mas que envolve também tensões, rupturas e terremotos [...] está em curso um intenso processo de globalização das coisas, gentes e ideias (sic).

Portanto, justificam-se esses novos olhares, em relação ao mundo, o que faz com que essa mudança de paradigma na ciência tenha ensejado novas abordagens também em áreas como a educação e a história. E principalmente em relação à pesquisa em educação, que compreende a necessidade de ultrapassar o pensamento newtoniano-cartesiano/positivista e/ ou mecanicista. A partir desses novos olhares na pesquisa, na educação, e no plano histórico, considera-se que

Um dos objetos de investigação onde a interdisciplinaridade e a articulação entre a investigação e a renovação educativas têm sido muito intensas é o das instituições educativas. A sua história encarada na pluridimensionalidade e numa lógica multimodal de espaço, tempo e ação, constitui um domínio de investigação em que se tem operado uma revisão metodológica [...] a história das instituições educativas desenvolve-se por aproximação e distanciamento do objeto, num criterioso ciclo epistêmico que culmina com uma síntese crítica, cujas fundamentações, no nível da hermenêutica, tomam por referência as memórias, o arquivo, a historiografia, visando a uma narrativa coerente que confira uma identidade histórica articulando materialidade, representação, apropriação. (MAGALHÃES, 2004, p. 71).

Assim, se processa a investigação das instituições educativas, em um olhar a partir da compreensão da complexidade que estas apresentam, reconhecendo a necessidade de uma fundamentação com base na interdisciplinaridade, na interpretação/compreensão das pluridimensionalidades que envolvem os contextos em que as instituições estão inseridas.

Neste sentido, os significados de educação e prática educativa se integram em seus tempos e espaços ao de história, na compreensão do desenvolvimento da pesquisa em seus aspectos teórico-metodológicos.

- **História – novos significados**

Portanto, ao integrar esses olhares, parte-se do princípio de que a história não é uma ciência como as demais outras. (Le Goff, 2003). Neste sentido, apresentam-se alguns significados de história. Para Fonseca (2003, p. 40), a história é concebida “[...] como o estudo da experiência humana no passado e no presente. A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, através do tempo e do espaço”.

Le Goff (2003, p. 23), considera que há paradoxos e ambiguidades nas significações que são dadas à história como, por exemplo, o de a “história ser a ciência do passado”. O autor considera a definição de “Marc Bloch [...] como “a ciência dos homens no tempo”. A partir desta compreensão o autor coloca a necessidade da interação entre passado e presente, considerada como “[...] aquilo a que se chamou função social do passado ou da história”, portanto cada época vai produzir as representações de seu passado histórico. Sobre a relação entre o historiador e o tempo o autor afirma:

[...] o historiador deve respeitar o tempo que, sob diversas formas, é a condição da história e que deve fazer corresponder seus quadros de explicação cronológica à duração do vivido. Datar é e será sempre uma das tarefas fundamentais do historiador, mas deve fazer-se acompanhar de outra manipulação necessária da duração - a periodização -, para que a datação se torne historicamente pensável. [...] não há história imóvel e que a história também não é pura mudança, mas o estudo das mudanças significativas. A periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas. (LE GOFF, 2003, p. 23)

Portanto a história é concebida como um processo que permite a compreensão das experiências sociais, sendo estas percebidas em constantes transformações, assumindo diferentes formas, sendo conseqüentemente processo e produto das ações dos homens, ou seja, de seu trabalho.

Ao se estudar a história é possível perceber a dinâmica e a diversidade, por meio das possibilidades por ela apresentadas, oportunizando comparações entre os grupos sociais nos diversificados tempos e espaços. “Por isso, a história ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver”. (FONSECA, 2003, p.40).

Segundo Perrot (2008, p. 16): “A história é o que acontece, a sequência (sic) dos fatos, das mudanças, das relações, das acumulações que tecem o devir da sociedade. Mas é também o relato que se faz de tudo isso.” Assim, para Le Goff (2003, p. 8), a história apresenta-se a partir de uma lógica dialética que parece “resumir-se numa oposição – ou num diálogo - passado/presente (e/ou presente/passado)”, portanto, o tempo constitui-se em uma matéria fundamental da história.

O passado não pode ser esquecido, mas analisado, compreendido no reconhecimento de que “[...] práticas políticas e culturais, consideradas estranhas e indesejáveis em determinado momento, sejam vistas de maneira diferente em outro. Esquecer o passado é negar toda efetiva experiência de vida” (NOVAES, 1992, p.9).

A história constitui vários contextos, neste estudo, constitui os contextos das instituições educativas e suas práticas, da formação de professores, enfim, das vivências dos protagonistas das instituições confessionais de Corrente: Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José. Assim, ao buscar a reconstituição dessas instituições, tem-se a compreensão de que ao não se reconhecer a história, ou ao se adotar uma posição de seu não conhecimento, se está promovendo a negação da experiência humana, o que implica “[...] negar a articulação de épocas e situações diferentes, o simultâneo, o tempo da história e o pensamento do tempo”. (NOVAES, 1992, p.9).

Assim, aos pesquisadores (historiadores) da educação são atribuídas as missões de:

[...] lidar com o estatuto da ciência histórica, com seus materiais, dimensões e abordagens e também lidar com as ciências da educação, complexa por sua constituição dentro de uma tessitura social e que pelos educadores e educadoras é construída, mediada ou transmitida (FERRO; NASCIMENTO; SOUSA, 2009, p. 8).

A ciência da educação é o objeto epistêmico, ou seja, o objeto a ser conhecido e construído no plano histórico. A história da educação é a área de conhecimento que tem por objeto a educação, sua complexidade. Por ser um termo polissêmico, a educação apresenta-se como um objeto complexo e multidimensional. (MAGALHÃES, 1999).

Nesse sentido, este estudo volta-se para a história da educação e seus contextos multidimensionais e, na compreensão de sua polissemia, tem-se nesta produção as histórias das instituições educativas confessionais, como objeto deste estudo, contadas a partir das fontes documentais, hemerográficas, iconográficas, narrativas (auto)biográficas (orais e escritas) de ex-professoras e alunas das instituições, entrevista oral de ex-alunos, ex-

professores, professores e gestores do Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José, situados na cidade de Corrente-PI/Brasil, conforme foi mencionado anteriormente.

Nesse cenário, a História das Instituições Educativas, aparece como uma abordagem que vem conquistando espaço no campo da História da Educação, integrada ao contexto histórico local. Para Magalhães (1996, p. 2):

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é, por fim, sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido Histórico.

No decorrer da (re)escrita/reconstituição dessas histórias não se buscam necessariamente novas trilhas, novos caminhos, mas um jeito diferente de caminhar, com o fim de contemplar os novos olhares que levam ao atendimento das necessidades e propósitos atribuídos à nova visão histórica. Esses novos olhares visam à superação da linearidade, da homogeneidade dos fatos isolados, por uma História que segue uma linha de inovações em busca de novos objetos, novas fontes e novos problemas, questionando a própria História. Para Lopes (1989, p. 27), a história apresenta seu caráter científico, confirmando-se como uma “ciência em árdua construção”. Essas inovações foram proporcionadas pela Nova História. Mas, o que representa a Nova História? Qual o significado de “Nova História Cultural/Nova História/História Nova, neste contexto?

Inicia-se esta reflexão sobre a história cultural a partir da introdução do Livro de Chartier (1990, p. 13) com a afirmação de que “[...] a história cultural francesa dos anos 60 e 70 entendida na dupla vertente de história das mentalidades e de história serial, quantitativa”, já não satisfazia o contexto da época e estava sendo questionada. Portanto, a história em suas características era compreendida pela história como disciplina naquele momento – “[...] a história era então institucionalmente dominante e que se encontrava intelectualmente ameaçada”. Desafiada por professores que chegavam recém formados e por novas disciplinas na área de linguística, sociologia, psicologia, entre outras, a história confronta-se com novas exigências. Neste sentido,

O desafio lançado à história pelas novas disciplinas assumiu diversas formas, umas estruturalistas, outras não, mas que no conjunto puseram em causa os seus objectos – desviando a atenção das hierarquias para as relações, das posições para as representações – e suas certezas metodológicas – consideradas mal fundadas quando confrontadas com as novas exigências teóricas [...] as ciências sociais conquistadas iam minando o domínio da história nos campos universitário e intelectual. (CHARTIER, 1990, p. 14).

Como resposta às dúvidas e desafios, os historiadores buscaram colocar-se na frente das novas linhas de pesquisa desbravadas por outras áreas, atribuindo novos objetos às questões históricas tais como as atitudes perante situações cotidianas, como a vida e a morte, crenças e comportamentos religiosos, funcionamento das instituições escolares, as relações familiares, entre outras. Outra forma adotada é “[...] a constituição de novos territórios do historiador através da anexação dos territórios dos outros”. Neste sentido há um retorno por meio das inspirações que fundaram os *Annales*, ou seja, “o estudo das utensilagens mentais [...] Sob a designação de *história das mentalidades ou de psicologia histórica* delimitava-se um novo campo, distinto tanto da antiga história intelectual literária como da hegemônica história econômica e social”. (CHARTIER, 1990, p. 15). Assim, anterior a essa discussão da História cultural tem-se os *Annales que deu origem à Nova história, em que se fundamenta este estudo*.

- **A Nova História – inovando a pesquisa em História da Educação**

Esses caminhos entre história e educação, presentes nas diversas fontes pesquisadas e de forma específica nas histórias de vida representam novas trilhas a ser percorridas na investigação sobre a história da educação.

Portanto, trilha-se por um caminho que leva a uma nova História da Educação, porque “[...] hoje, a pesquisa em História da Educação, tanto no Brasil como em outros países, é muito mais imaginativa e inovadora do que era há alguns anos, e do que expressam os manuais didáticos da área” (LOPES, 1989, p. 35). Mas, como ocorreu o processo de renovação da História da Educação?

A História da Educação iniciou um processo de renovação de seus objetos, em que suas fontes foram ampliadas e diversificadas, a partir da década de 1960, na Europa, sob a influência, sobretudo, da Sociologia, Antropologia, Teoria Literária e Linguística. Galvão e Lopes (2001) afirmam que duas grandes tendências influenciaram de forma decisiva o campo da História da Educação, sendo elas: o Marxismo e a Nova História. Bois (1998, p. 241) corrobora com as autoras acrescentando que “[...] essas duas correntes não podem ignorar-se. Alimentadas, ambas, pela mesma rejeição de uma prática histórica antiquada, elas caminham lado a lado, por vezes misturam indistintamente suas águas, mas também rivalizam [...]”.

Le Goff, Chartier e Revel (1998, p. 26-27) colocam a História nova sobre a ocorrência de uma profunda renovação na área científica voltada para a história. A esse respeito, consideram que:

Há uma história nova, e um de seus pioneiros Henri Berr, já empregava o termo em 1930. A história deve esse lugar original a duas características essenciais: sua renovação integral e o arraigamento de sua mutação em tradições antigas e sólidas. Muitas ciências modernizaram-se num setor particular de seu domínio [...] a geografia foi uma das primeiras ciências humanas a se renovar. A influência desses geógrafos sobre os mestres da escola nova, Lucien Febvre, Marc Bloch e Fernando Braudel [...] um Pierre Goubert abre para a história nova o campo da demografia histórica, o enfoque desde o nascimento até a morte de todos os indivíduos, de todas as famílias de uma região [...] Natan Wachtel com a “visão dos vencidos”, modelo e obra-prima da história nova, dilata essa história às dimensões sem fronteiras da etno-história. Contudo, a história nova não se contenta com esses avanços. Ela se afirma como história global, total e reivindica a renovação de todo o campo da história.

Em oposição à História que apresentava uma abordagem positivista do século XIX, nasce a História Nova, que expandiu o campo histórico em uma multiplicidade de objetos, possibilitando uma “revolução documental”. Surgem documentos escritos e orais de diversos tipos. Os autores consideram que neste momento “a História desfruta tanto dessa conquista metodológica como de sua base universitária” (LE GOFF, CHARTIER; REVEL, 1998, p. 29).

Sobre o assunto, Burke (2003, p. 9) esclarece que “a expressão ‘a nova história’ é mais bem conhecida na França. *La nouvelle histoire* é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. [...]”. Temos uma história *made in* França.

Le Goff; Chartier; Revel (1998 p. 28-29) afirmam que a História Nova tem sua tradição na fundação da revista “*Annales d’histoire économique et sociale*”, que tem início em 1920, quando Lucien Febvre e Marc Bloch lançaram, em Estrasburgo, uma revista que buscava retomar, de forma modificada, um antigo projeto de Lucien Febvre, ou seja, o projeto de uma revista internacional de história econômica, que não dera certo.

Essa revista foi idealizada ao final da Primeira Guerra Mundial, por Febvre. Tratava-se de uma revista internacional, que se voltava para a história econômica e seria dirigida pelo historiador belga Henri Pirenne. Posteriormente, em 1928, Bloch ressuscita esses planos de implantação da revista francesa, sendo que a primeira edição entra em circulação no dia 15 de janeiro de 1929, com grande sucesso, passando a ser seus diretores, Febvre e Bloch.

A revista os “Annales” aborda tanto o aspecto econômico como o social, permitindo expressar de tudo. A proposta era de uma nova abordagem, que trabalhasse a História de forma interdisciplinar, cujo Comitê Editorial da Revista, que incluía um geógrafo – Albert Demangeon; um sociólogo – Maurice Halbwachs; um economista – Charles Rist, e um cientista político – André Siegfried, entre historiadores antigos e modernos, expressa essa

característica. Os “Annales” e seus idealizadores intencionaram quebrar os velhos preconceitos, rotinas, erros de concepção e de compreensão, ou seja, diversificar os objetos e fontes históricas. (LE GOFF; CHARTIER; REVEL, 1998).

Neste sentido, ampliam-se os objetos, entre estes se observa que há o reconhecimento de que “A pesquisa histórica nas últimas décadas tem gerado resultados promissores para o campo da educação” (LOPES; CHAVES, 2012, p. 7). Essas pesquisas apresentam-se com maior expressão a partir de 1984 ao ser fundado o grupo de trabalho de História da Educação pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, possibilitando um diálogo mais aprofundado entre historiadores e educadores. A partir dessa iniciativa, avolumam-se as investigações sobre a origem das escolas. Segundo as autoras supracitadas, nos anos de 1990 ocorrem mudanças nos próprios estudos historiográficos, o que oportuniza a fundação, em 1999, da sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE, que possibilita a consolidação do movimento de institucionalização dessa área no interior do campo científico da educação no Brasil. Há um redirecionamento dos grupos de pesquisa, principalmente no âmbito da pós-graduação, gerando a ocorrência de um número considerável de pesquisas nessa área, promovendo um amadurecimento do campo.

A Nova História e a Educação – no contexto deste estudo, constitui-se um novo jeito de caminhar no desenvolvimento da pesquisa em História da educação, principalmente em relação a uma revolução nas fontes de pesquisa, abrindo espaço para novos sujeito e objetos. O reconhecimento da importância da Nova História conduz a apropriação das palavras do poeta Tiago de Melo (2013), ao reconsiderar que: Não, não se tem um caminho novo. O que se tem de novo é o jeito de caminhar.

É trilhando, talvez os mesmos caminhos, mas com uma nova visão, a partir de um novo jeito de perceber a realidade, as fontes em seus contextos, sejam elas orais e/ou escritas. A partir da Nova História a pesquisa histórica parte de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” (BURKE, 1992), e, porque não, novos olhares. Nesses novos olhares, têm-se objetos antes desconhecidos/valorizados como objeto de estudo na pesquisa em história da educação, como por exemplo – as instituições educativas, as práticas educativas, entre outros. Valorizam-se também as pessoas que guardam em suas memórias os acontecimentos, fatos e fenômenos, mas compreendendo que estas trazem suas subjetividades, e que a memória individual pode também representar uma memória coletiva – tem-se o uso da história oral. No entanto,

[...] a história oral não deve ser considerada o próprio produto da pesquisa histórica. Os depoimentos que o pesquisador recolhe devem ser submetidos ao mesmo tratamento que se dá a outras fontes documentais. Essa exigência é inerente ao trabalho historiográfico. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 78).

Portanto, desenvolve-se este estudo voltado para a reconstituição histórica das instituições educativas confessionais de Corrente (PI), no contexto de novos objetos (as práticas educativas), a partir de fontes diversas, como por exemplo, em meios aos documentos e outras fontes - a história e memória dos protagonistas que vivenciaram experiências nessas instituições, abrindo um espaço para que essas vozes sejam ouvidas, valorizadas, reconhecidas.

No entendimento de que todos e tudo tem história, e que na memória dos protagonistas que participaram dessas histórias encontram-se formas singulares e novas histórias é que se busca a Nova História e/ou História nova. Esta possibilita que ao historicizar dotem-se de sentido os atos humanos circunscritos no momento investigado, assegurando, assim, a possibilidade de conhecer as figurações sociais de cada época. A memória aparece em momentos diferentes no decorrer da história conforme classifica Le Goff (2003, p. 423) tem-se:

1) a memória étnica nas sociedades sem escrita, ditas “selvagens”; 2) o desenvolvimento da memória, da oralidade à escrita, da Pré-História à Antiguidade; 3) a memória medieval, em equilíbrio entre o oral e o escrito; 4) os progressos da memória escrita, do século XVI aos nossos dias; 6) os desenvolvimentos atuais da memória.

Nesta construção histórica, sob a influência de novas concepções do tempo histórico, entre outros, desenvolve-se uma nova forma de historiografia, com significado de “história da história”, que segundo Le Goff (2003, p. 468-469, grifo do autor) “[...] é na maioria das vezes o estudo da manipulação pela memória coletiva de um fenômeno histórico [...]”. Assim, o autor conclui 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 memória também significa um movimento de reconstrução psíquica e seletiva do passado vivido coletivamente (HALBWACHS, 1990). Neste sentido, a memória coletiva traz em si um elemento específico, ou seja, a consciência individual, “Não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória” (HALBWACHS, 1990, p. 60). Para o autor, a memória, como um fenômeno social constitui-se nas inter-relações das pessoas no grupo, mas é ao mesmo tempo um trabalho individual de cada sujeito pertencente ao

grupo, uma vez que as lembranças das pessoas são construídas sempre a partir da sua relação de pertencimento a um dado grupo social. A lembrança é um processo coletivo e está sempre inserido num contexto social (HALBWACHS, 1990).

Neste sentido, ao reconstituir as memórias, tem-se consciência de que a pertinência específica em que uma pessoa compartilha o passado o faz, não só no campo do real, mas também no simbólico, “uma vez que a memória cria um imaginário histórico, definido pela apropriação pessoal e pela doação de um sentido peculiar comum” (SOUZA, 2000, p. 15), o que torna necessário, para que a pesquisa tenha sua cientificidade, que o pesquisador reconheça esses limites da memória para a reconstituição dessas histórias, bem como procure dar a devida importância à formulação das perguntas, dos roteiros que conduzem as narrativas orais e principalmente ao tratamento dado a elas. Considera-se que a história oral é um dos procedimentos recomendados para a coleta dessas memórias. Assim, o pesquisador deve compreender que “[...] a produção da história só começa quando o pesquisador faz pergunta”.

Assim, as lembranças presentes nas histórias de vida de ex-professores sobre sua formação, ou de ex-alunos sobre as práticas educativas vivenciadas na escola, contadas a partir da memória, embora singulares, são também plurais, pois são histórias vividas no contexto histórico coletivo, sofrendo influência deste, mas também, da mesma, forma influenciando-o.

Parte-se do entendimento de que a memória parece ser um fenômeno individual, mas é também um fenômeno construído coletivamente (HALBWACHS, 1990). Assim, no tratamento das fontes deve-se ter em mente que “O documento em si não é história, não faz história. São as perguntas que o pesquisador tem a fazer ao material que lhe conferem sentido” (GALVÃO; LOPES, 2011, p. 78).

Portanto, os caminhos entre pesquisa/história e educação se entrecruzam na realização de novos olhares, em novos jeitos de se caminhar. Neste sentido, este estudo delinea-se, voltado para a história da educação, considerando que a história não pode ser superficial, simplista, reduzida a uma só causa e um só efeito, por uma visão estática dos fatos.

Procura-se, no desenvolvimento da pesquisa, reconhecer a dinâmica dos fenômenos, as inter-relações e o distanciamento “[...] de uma análise demasiado eclética, que pode se perder na ‘multiplicidade dos motivos’, que não distingue entre motivo e causa” (LE GOFF; CHARTIER; REVEL, 1998, p. 31- 32), buscando a história e a memória das práticas educativas e da formação dos professores das instituições educativas confessionais por uma

nova concepção de história, no sentido de que esta vai além do fato histórico, pois não há realidade histórica pronta e acabada, ou que se entregue por si própria ao historiador. A realidade é complexa, confusa, e cabe ao pesquisador buscar a “[...] construção científica do documento [oral, escrito], cuja análise deve possibilitar a reconstituição ou a explicação do passado”.

Busca-se não seguir uma visão da história, partindo somente dos fatos e da documentação histórica que expressam esses fatos, porque se considera que os fatos/fenômenos não se revelam espontaneamente por si mesmos. Ao contrário, os processos/fenômenos são construídos a partir de inter-relações entre sujeitos e objetos, ou seja, procura-se, neste estudo, não partir direto dos fatos, mas dos fenômenos que no processo histórico apresentam os vestígios, que constituem o material histórico, na diversidade de fontes, e, a partir deles, reconstituir e, em alguns momentos, construir as singularidades históricas referentes às formações e às práticas educativas nas instituições pesquisadas, reconhecendo que esses não são apenas o ponto de partida da pesquisa, mas o resultado decorrente da seleção de materiais disponíveis, a partir dos critérios estabelecidos pela pesquisadora, tratados nesta seção.

Dessa forma, reconhecendo a existência de diferentes construções históricas, a partir de um mesmo material, e que em cada reconstituição está presente a subjetividade, inter-relacionada com os saberes dos protagonistas sobre suas vivências nas instituições investigadas e na sociedade, compreende-se a importância da narrativa. Em face ao exposto, em que hoje as histórias são contadas por meio da memória e história oral, busca-se discutir sobre o significado da narrativa na reconstituição da história.

A narrativa – aparece neste estudo como interface na construção das fontes da pesquisa, entendida como um meio, na interação entre memória e história oral, que possibilita novos conhecimentos e expressões na reconstituição da história individual e coletiva. Constitui-se em uma forma de materialização do dizer, sendo a narração o próprio dizer, ou seja, a arte de dizer, de contar. A narrativa é uma “[...] ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprias” (CERTEAU, 1990, p. 141).

Considera-se, também, que por meio da narrativa oral ou escrita é possível que o sujeito possa “[...] experimentar a construção de uma nova percepção de si” (LECHNER, 2006, p. 171). Desta forma, a narrativa leva também ao autoconhecimento de quem narra. Portanto, é relevante o uso da narrativa na (re)constituição da história e memória da formação e práticas educativas desenvolvidas nas instituições confessionais de Corrente (PI).

No entanto, a narrativa, de forma específica de (auto)narrativa, oral/escrita apresenta diversas características, que muitas vezes coloca em dúvida o uso deste método de pesquisa. Mas é relevante, ao se trabalhar com a narrativa, o reconhecimento de que esta como forma artesanal de comunicação, não transmite o “‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Segundo Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 24-25), “[...] o trabalho que se desenvolve com narrativas em processos rememorativos pode favorecer uma amplitude de sentidos, pois não se caracteriza pela busca de acabamento, mas permite sempre interpretações múltiplas”. As memórias narradas permitem o desencadeamento de outros olhares históricos, que de forma dinâmica e imaginativa torna possível perceber novos aspectos em cada passagem da história contada. Neste sentido, considera-se, neste estudo, necessário analisar os relatos em busca de passagens comuns, desenvolvendo por meio da história e memória dos protagonistas investigados a reconstituição das práticas educativas em seus contextos históricos.

Assim, trabalha-se a narrativa na concepção de Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 24-25), com cuidado e compromisso, pois “as explicações fornecidas não são definitivas, a história permanece em aberto, disponível sempre a outras interpretações, que se renovam [...]”. Uma característica marcante apresentada pelas autoras é que “[...] a narrativa não é só construída do que o sujeito diz, mas, também, pelo que os historiadores orais fazem com o que ouvem, isto é, a partir dos objetivos de pesquisa daquele que realiza a entrevista”.

Neste sentido, é relevante se reconhecer que, como pesquisadores, interage-se com o objeto investigado. Portanto, é necessário um distanciamento, a fim de melhor compreender as inter-relações sujeito-objeto. Surge mais um desafio ao pesquisador, ou seja, romper com mais um grande obstáculo, o da neutralidade científica. Não existe neutralidade, participa-se na construção da história, sendo a narrativa apresentada neste estudo, o resultado das inter-relações em que a construção do conhecimento ocorre a partir daquilo que ambos (narrador e pesquisador - aquele que escuta) fazem juntos, no instante em que ocorre a coleta dos dados, neste caso, por meio da entrevista oral, das histórias de vida. Havendo também essa inter-relação objetiva/subjetiva na própria análise dos documentos ou outras fontes históricas.

Diante do exposto, compreende-se a importância da relação memória com a história, que vem sendo objeto de estudos constantes, em pesquisas individuais e coletivas, cujos significados vão desde relatos de acontecimentos passados, a outros pontos de vista, como, por exemplo, as concepções dos teóricos que afirmam ser a memória “arte”, construída

por fragmentos e detalhes que são lembrados, relembrados, muitas vezes esquecidos, ou apenas silenciados, “longe de ser relicário, ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita” (CERTEAU, 1990, p. 131). Assim, a memória aparece como arte/abordagem que possibilita reconstituir a história das instituições educacionais no seu contexto interdisciplinar que envolve a formação e as práticas educativas.

A memória encontra-se, neste estudo, situada de forma dinâmica, apresentando mobilidade de tempo e espaço. Apropriando-se das palavras de Abrahão (2011, p. 166), busca-se reconhecer que a memória “rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro”, portanto, ela se articula entre o passado-presente e o futuro, de forma tridimensional, dando conta de juntamente com outras fontes (documentais, icnográficas etc.) reconstituir a história das instituições articuladas às práticas educativas e à formação de ex-professoras e ex-alunas das instituições pesquisadas, demonstrando como o *habitus* religioso vem se constituindo no decorrer dessas práticas, bem como responder aos demais questionamentos e objetivos propostos neste estudo.

Percebe-se, no desenvolver desta trilha, que o tempo está sempre presente na memória, sendo esta, na concepção de Delgado (2010, p. 9), “[...] uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente”. A memória retém lembranças, evoca o passado como seu substrato, como forma de salvar o tempo do esquecimento e da perda. Relacionando-se com a história de forma dinâmica, história e memória são, segundo a autora, suportes na formação de identidades individuais e coletivas, formadas no processo das vidas em sociedade. Neste processo de relações sociais, mantêm-se as lembranças, formando grupos de referências, “[...] ancoradas no vivido, na experiência histórica” (OTERO, 1998, p. 42). Portanto, na rememoração, “[...] a memória assume a forma de ‘trabalho’ e revela sua ‘dimensão cognitiva’, seu ‘caráter’ de saber” (BRANDÃO, 2001, p. 3).

Compreende-se, também, a memória na visão de Le Goff (2003, p. 419), como “[...] propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. A memória é para o autor um “elemento essencial” da identidade individual ou coletiva, sendo a sua busca uma atividade fundamental na sociedade contemporânea, esta por sua vez pode apresentar-se de forma oral e/ou escrita. Este fato demonstra a importância de se utilizar a história oral na (re)escrita da formação de professoras protagonistas investigados. Surge no contexto dessa discussão mais um significado importante, o de história oral.

A História Oral - é considerada como inevitável documento de registro e análise da fala. Compreende-se a História Oral como:

[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva. [...] é uma prática de apreensão de narrativas feitas por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato (MEIHY, 2002, p. 13).

Por meio da História Oral como uma das metodologias de apoio à pesquisa, que possibilita compreender a complexidade que envolve essa forma de estudo, busca-se desenvolver, de forma sistemática e criteriosa, uma análise crítica das falas, levando em conta a subjetividade que permeia a narrativa. Meihy e Lang (2004, p. 13) afirmam que:

Nesta direção, o juízo crítico com compromissos teóricos extrai a vivência da história oral do limite da aventura despretensiva, do mero registro de grupos preocupados apenas com a coleta de elementos mantenedores da questão que os levou ao uso da oralidade.

A história oral tem se constituído como um desafio dos historiadores, sociólogos e antropólogos, ao propor a reconstituição de histórias de vida, ou outro testemunho, utilizando a fala como fonte. Segundo Delgado (2010, p. 15, grifo do autor):

[...] a história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. *Não é, portanto, um compartimento da história de vida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida.*

Para Meihy e Lang (2004), a história oral é um tipo de procedimento premeditado, de produção de conhecimento, que se faz pelo envolvimento de um entrevistador, o entrevistado e a aparelhagem de gravação. Neste sentido, a coleta de dados realiza-se por meio de entrevista oral gravada durante os encontros, que tem por base um roteiro semiestruturado aplicado a uma amostragem, nesta pesquisa tem-se por amostragem professores, ex-professores, alunos, ex-alunos, funcionários, ex-funcionários e pessoas em geral da comunidade, que vivenciaram a formação e as práticas educativas nessas instituições. Para análise da formação de professores destaca-se, como técnica de coleta de dados, a história de vida de duas ex-alunas e ex-professoras dessas instituições.

Considera-se relevante apresentar o significado de Cultura escolar, tendo em vista que se realizou também um olhar a partir de observações das estruturas, em busca de vestígios, rastros que possibilitam a reconstituição da história, ou seja, pela cultura escolar dessas instituições, foi possível a reconstituição de suas histórias. Assim, a cultura escolar é compreendida a partir da concepção de Julia (2001, p. 10) como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas à realidade que pode variar segundo às épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens [...].

Felgueira e Vieira (2010, p. 3), questionam os limites do conceito de cultura escolar e seu alcance, presentes nos estudos da história da educação, em relação ao sentido de tentar esboçar relações possíveis entre o que seja a cultura escolar e a “[...] busca incansável da pesquisa, em querer compreender e explicar o universo escolar [...]”, a partir de sua cultura.

Neste sentido, considera-se de acordo com Paul Veyne (1987), que o conceito histórico resulta de uma construção, baseada na compreensão, e que os conceitos históricosexpressam os acontecimentos, que têm seus fundamentos nessa mesma realidade histórica.

Parte-se de um olhar da cultura escolar compreendendo que esta não se constitui apenas da cultura material da escola, nos vestígios encontrados, mas de um conjunto formado por inter-relações entre os pares e contextos a eles relacionados, nos valores, na percepção dos conflitos ali existentes, inerentes à situação de convivências, ou seja, na percepção das dinâmicas que compreendem uma instituição educativa, neste caso específico as instituições confessionais de Corrente (PI).

São essas as ideais iniciais que se tem em relação aos sentidos e significados que se entrelaçam na construção do conhecimento da história da educação no contexto das inter-relações das práticas educativas, bem como das práticas pedagógicas dos protagonistas destas escolas confessionais (ex-aluno/a, ex-professores/as, gestores). Busca-se construir esse conhecimento reconhecendo que na concepção ontológica tem-se que o homem/a mulher/jovem/adulto/criança - o ser humano deve ser compreendido e interpretado como sujeito histórico, agente de suas práticas e capaz de interagir com a realidade, com suas condições existenciais, podendo modificá-las, ao tempo em que são também, por elas

transformados, desta mesma forma o pesquisador social, no reconhecimento de que não há neutralidade na ciência. Portanto, entrelaçando esses caminhos teóricos dá-se continuidade na seção que segue às instituições educativas.

3.1 Instituição educativa: a escola entre o ensino confessional e o ensino laico

Para melhor entendimento sobre a história das instituições educativas escolares confessionais da cidade de Corrente (PI), objeto deste estudo, apresenta-se nesta seção um olhar sobre alguns significados e história da instituição, em sua relação entre o confessional e o laico.

Busca-se, para o desenvolvimento desta seção, fundamentação teórica em autores que tratam diretamente com a temática - instituição educativa e sua relação com a história, tais como Magalhães (2004, 2010), Saviani (2007, 2011), Lopes; Galvão (2010), entre outros.

Portanto, inicialmente têm-se os significados e o desenvolvimento das instituições relacionando a um olhar histórico sobre a sua relação com o ensino em seus contextos e inter-relações entre Estado/Igreja, o público e o privado, o confessional e o laico.

Neste movimento, observa-se que as instituições educativas em sua origem receberam a denominação de escola e, desde a antiguidade essa foi se depurando, tornando-se mais complexa, “[...] se alargando até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetros e referências para se aferir todas as demais formas de educação” (SAVIANI, 2007, p. 10). Neste contexto, surgem perguntas como: qual o significado da palavra “escola”? O que é uma instituição? O que se compreende por instituição Educativa? Qual sua relação com a escola? Como se constituíram as instituições educativas confessionais? Para compreensão desta pesquisa, considera-se relevante um olhar histórico sobre essas questões.

A palavra “escola”, em grego *skholê* é traduzida para “*ócio, vagar, lazer*”, no latim *schola* – “*ócios consagrados ao estudo*”, no entanto, essa ideia de ociosidade que se tem hoje, voltada para a falta de vontade, preguiça, não é a mesma que explica a palavra *ócio* na essência da escola, em seus primórdios.

Havia uma relação do tempo de estudo com a liberdade, pois somente os homens livres eram dignos de tempo livre para estudos. Nesse sentido, a escola aparece como um lugar para se disponibilizar a estudar. A palavra “estudo”, em sua etimologia, do latim, *studium* relaciona-se a gosto, desejo. A escola tinha o significado de local para se entregar,

prazerosamente, aos estudos; assim, frequentavam a escola pessoas livres, com desejo de saber, que tinham gosto por esse tipo de atividade.

Segundo Galvão e Lopes (2010, p. 14) “a escola foi uma invenção da sociedade grega, no sec. VI a.C”. Berço da cultura ocidental, nesta sociedade deriva, em grande parte, a educação e a pedagogia. A origem da escola está ligada à democracia, que possibilita uma demanda de pessoas privilegiadas, na época, que reclamavam para seus filhos os conhecimentos e técnicas até então reservados aos aristocratas, ou seja, às pessoas que tinham *aretê* – palavra grega de difícil tradução, que concentra vários significados, representava uma característica exclusiva da nobreza, constituindo-se em um modelo moral, relacionado a valor, excelência, virtude.

Assim, a escola surge em um contexto em que o ensino individualizado praticado naquele momento histórico, exercido por um preceptor, já não atendia às necessidades sociais. Portanto, a escola vem historicamente assumindo características diversas, variando de acordo com o contexto sociocultural.

Neste contexto ocorrem mudanças em que a Grécia é substituída como potência militar e econômica pelo Império Romano, e a escola recebe influências, caracterizando-se a partir da cultura romana, que leva seus princípios para todos os domínios conquistados, em que a filosofia grega, um dos pilares da educação, é substituída pelos estudos literários e científicos, que constituíam o cerne dos estudos romanos, o latim (língua falada na região em que Roma se localiza – Lácio), a partir daí passa a ser a língua partilhada por todos. Mas, como tudo é complexo e inter-relacional...

A influência da cultura helênica teve a virtude de despertar a de Roma, e deu nascimento à sua literatura e à educação escolar [...] nessa época se fundem ou se desenvolvem escolas, ainda que sempre em **caráter particular** (LUZURIAGA, 2001, p. 61, grifo nosso).

Como se observa, a escola tem em sua gênese o caráter particular (privado). Segundo o autor, a educação romana, a partir do séc. III a. C., sofre grandes transformações, tendo em vista que neste contexto de expansão, até chegar ao domínio completo, ocorre um enriquecimento da sociedade romana, acentuando a divisão entre a minoria econômica, que sucede a antiga nobreza, e o proletário, a plebe, mesmo empobrecida, aumenta sua força política. Nesse sentido, a educação romana, antes do tipo “familiar, patriarcal”, passa por profundas mudanças. Com o surgimento das escolas, elas se generalizam em duas classes,

voltadas para o ensino em grego e em latim. Em ambas desenvolveram-se os três graus clássicos de ensino ainda presentes: elementar, médio e superior.

Posteriormente, surge no interior do Império Romano a Igreja Católica, constituindo-se em instituição central da fé cristã, fundando escolas e cuidando da educação. Tem-se na igreja, durante a Idade Média – séculos IV ao XVI – enquanto instituição, que mantém uma relação de negar e ao mesmo tempo conservar a herança grega e romana, a origem de escolas que funcionavam abrigadas em mosteiros, nas próprias igrejas e abadias, sendo impulsionadas por atividades que se iniciavam nas cidades, naquela época denominada de burgos (LOPES; GALVÃO, 2010). Portanto, pode-se dizer que surge neste período a educação confessional? O que significa ser confessional?

Com base no dicionário Michaelis (2014) de português confessional é o “Que diz respeito a uma crença religiosa”. Em outro dicionário, Priberom (2013) tem-se que a palavra confessional é “*adjetivo de dois gêneros* –1. Relativo ou semelhante à confissão (ex.:*tom confessional*). 2. Relativo a uma crença religiosa”.

Reconhece-se que a dimensão da confessionalidade está ligada à adoção de uma confissão explícita no desempenho de suas atividades. Neste sentido, toda instituição de ensino, pública ou particular, é confessional, tendo em vista que suas escolhas são influenciadas por uma concepção de vida, de mundo, de sociedade, do ser humano que possibilitará a formação, que irá determinar a metodologia, as normas, o método, a ética desta instituição.

Mas, em comum se considera que a educação confessional pressupõe um credo e uma religião. Uma instituição confessional é aquela que adota de certa forma, um credo, uma confissão. A diferença, no caso de instituições confessionais consideradas como religiosas, é que este credo é explícito, assumido no campo da espiritualidade, da religiosidade.

Assim, considera-se instituição confessional aquela cuja confessionalidade está voltada para a religiosidade, neste estudo tem-se as instituições Batista e Católicas. Considera-se que na instituição confessional, o *habitus religioso permeia* toda estrutura administrativa, o projeto acadêmico, representando, sua ética, a ideologia da instituição por meio de seu Estatuto, de suas práticas educativas, entre outras atividades, que contêm expressões da religiosidade presentes no currículo e nas atividades extracurriculares, para atender seu objetivo de formação integral da pessoa.

Portanto, procura-se com esse percurso em longa duração na história da escola, historicizar a educação e, inseridas nesta as instituições confessionais, enfrentando-se este desafio de compreender a escola neste contexto em relação à instituição educativa, quanto em

relação à confessionalidade. Busca-se, nesta seção dar continuidade ao histórico da escola entre a instituição e sua relação confessional/laica no Brasil, mas antes se pretende discutir/compreender a relação entre educação/escola e instituição.

3.2 Escola e instituição: construindo inter-relações educativas

A partir do que já foi expresso neste texto pode-se compreender que a educação é um processo multidimensional, complexo, em que se alia a esse vocábulo –educação – “[...] por um lado, o ato e o efeito de educar/educar-se e, por outro, a formalização/institucionalização de ações e processos, compreendendo agentes, meios e públicos” (MAGALHÃES, 2004, p. 15). Assim, considera-se relevante buscar compreender a relação educação/instituição.

Uma instituição pode ser explicada a partir da etimologia da palavra – “instituição”, que deriva do latim “*institutio, onis*”, agrupando vários significados, que Saviani (2007, p. 3), em quatro acepções explica:

- instituição - disposição/plano/arranjo: tem-se aqui a ideia de organização de algo disperso;
- instituição - instrução/ensino/educação: neste sentido a instituição aparece como algo relacionado à educação;
- instituição - criação/formação: o sentido de criação sugere uma produção técnica ou artística que pode estar voltada para objetos, mas como formação a instituição está voltada para o envolvimento de seres humanos;
- instituição/ideologia - método/sistema/escola/seita/doutrina: a ideia aqui é mais ampla, retomando de certa forma as acepções anteriores, em que a instituição volta-se para a organização de determinados procedimentos, por meio do método, ao mesmo tempo forma uma unidade, ou seja, um sistema, com base em ideias compartilhadas, representada pelo termo “escola”, que aparece articulado ao sentido de “seita”, como conjunto de práticas comuns, que envolvem rituais e crenças, e ao sentido de “doutrina”, como o conjunto das ideias que vão orientar certa conduta.

Ao buscar o significado, da palavra instituição, Saviani (2007) coloca a própria ideia de educação já inserida no sentido de instituição. Em todas as concepções sobre o termo instituição, fica a ideia de algo construído pelo homem, organizado por ele. Em geral, a

instituição como criação humana apresenta-se de forma material e busca atender suas necessidades permanentes e, como produto humano, é consequência de uma construção histórica, em que sua transitoriedade se define pelo tempo histórico, constituindo-se em unidades de ação. Neste termo, Saviani (2007, p. 5) afirma que as instituições:

Constituem-se, pois, como um sistema de práticas, com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados, tendo em vista as finalidades por elas perseguidas [...] uma vez que se constituem em um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem.

Portanto, compreende-se a instituição como entidade social que se apresenta determinada pelas necessidades postas pelas inter-relações entre os homens, que precisam passar por intervenções deliberadas, com suas características específicas que as diferenciam das outras necessidades em geral. Neste sentido, as práticas institucionais se diferenciam das outras práticas, por especificidades que requerem ser institucionalizadas, ou seja, organizadas a partir de ações sistemáticas, intencionais.

Assim, uma característica que diferencia uma atividade institucional das demais atividades é a exigência de uma intervenção deliberada, com seus propósitos, logo “[...] o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades” (SAVIANI, 2007, p. 5). Essa atividade que se torna intencional, sistemática (atividade secundária), surge de uma anterior, antes exercida de forma assistemática (atividade primária).

A instituição com sua característica própria tem necessidade de se autoproduzir, apesar de estar sujeita às condições sociais, econômicas, políticas, enfim, as diversas dimensões que envolvem o contexto histórico-cultural que determinaram seu surgimento e funcionamento. Ela se apresenta em um paradoxo de autonomia/normatização, tendo em vista que a instituição em geral, bem como a educativa (escola), produz e reproduz seus próprios agentes internos.

Neste sentido, Bourdieu e Passeron (2012, p. 76), sobre o trabalho pedagógico institucionalizado, ou seja, o “Sistema de Ensino” vão afirmar que são essas características próprias da estrutura e funcionamento de uma instituição, ou seja, a necessidade de produzir e reproduzir, pelos seus próprios meios, suas próprias condições institucionais, representadas por sua existência e persistência, que configuram a sua autorreprodução, são condições necessárias para que a instituição exerça a função de apropriação que, para os autores, é própria da instituição, bem como é também próprio da instituição a “[...] realização de sua

função de um arbitrário cultural do qual ele não é produtor (produção cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social)”. A instituição compreende um espaço em que convivem diferentes culturas, há um multiculturalismo nela presente.

Há instituições de diferentes tipos, que necessariamente não são educativas, mas que, de algum modo, vão cuidar da educação, como por exemplo, as instituições familiares no exercício da educação espontânea (trabalho pedagógico primário - não institucionalizado), apesar de que por um longo período realizou o trabalho pedagógico secundário por meio do “preceptorado”. Outras instituições, além de desenvolverem atividades educativas informais, podem desenvolver trabalho pedagógico secundário, de forma indireta ou mesmo fundando escolas de caráter permanente, são estas: associações diversas, podendo ser leigas ou confessionais, as próprias igrejas, os sindicatos, partidos políticos, entre outras (MAGALHÃES, 2004; SAVIANI, 2007).

Em se tratando da educação que, em sua gênese, se desenvolve de forma assistemática, informal e espontânea, ao se institucionalizar dará origem às instituições educativas (escolas), daí a intrínseca inter-relação entre escola/instituição e educação. Neste estudo, escola e instituição educativa escolar são consideradas palavras sinônimas.

A instituição educativa escolar, apesar de provida de uma autonomia relativa, permanece, assim mesmo, como parte de um todo mais amplo, o sistema de ensino, que por sua vez, goza de autoridade e de legitimidade social. Ele exerce um poder cuja natureza é jurídica e simbólica. A instituição educativa escolar se exprime por meio de:

[...] um fazer social-histórico que postula uma dialética do instituído e do instituinte. [...] As finalidades políticas, mesmo subjacentes, cujos objetivos tronar-se-ão traduções estratégicas, evocam uma intencionalidade predominantemente coletiva [...] A história está no próprio cerne de tais processos. O reconhecimento das relações de força e de interesses de classe dá a essa representação da realidade social um caráter naturalmente polêmico [...] (ARDOINO, 1998, p. 34-35).

Portanto, a instituição educativa escolar aparece como espaço social, local de trabalho, de conflitos, de diferentes formas culturais e também de resistência, “[...] exerce um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos” (FONSECA, 2003, p.70), constituindo-se em “ponte” entre o macrossocial, representado pela sociedade em geral e o microssocial, pelo indivíduo e, dessa forma, expressa as relações e interesses da realidade social em que está inserida.

Neste sentido, pode-se compreender a complexidade da instituição educativa escolar, pois é um lugar de conflitos sociais, de inter-relações, ou seja, um lugar de vidas, uma comunidade composta por pessoas que sentem, pensam, refletem, portanto, discordam. Não importa o nível de reflexão com que as pessoas chegam a essas instituições, elas são capazes de sair de um nível empírico para um nível de reflexão mais crítica, mais complexa, pela apropriação que se faz nas relações vividas coletivamente, tecidas no decorrer das sucessivas situações escolares por elas construídas, vivenciadas, que se constituem em suas histórias e, por que não, nas histórias das próprias instituições. Essas apropriações ocorrem tendo em vista que:

O aproveitamento escolar é uma dimensão da apropriação que se alarga a aspectos informais e subjetivos – capacidades, hábitos, valores, consolidando-se e manifestando-se de forma diferenciada ao longo da vida do indivíduo (MAGALHÃES, 2004, p. 151).

Compreende-se que na construção da história dos sujeitos, ligadas às histórias da instituição, emerge a necessidade de se apontar, buscar relações e inquirir as multiplicidades de determinações da realidade social, que de forma direta ou indiretamente incidem na instituição escolar, tendo em vista que ela está em constante produção/reprodução, num processo que se constitui em uma construção social pelos sujeitos históricos, os tempos e os espaços, que se apresentam em um contexto “multifacetado” (MAGALHÃES, 2004), com seus sentidos e significados, motivos e justificativas para a realização das práticas, que se constituem de escolhas realizadas no cotidiano da instituição.

A instituição escolar apresenta-se de forma complexa, envolve conhecimentos interdisciplinares. Logo, para a compreensão, explicação de sua realidade histórica, “[...] é necessário integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas [...]” (MAGALHÃES, 2004, p. 133).

Para tanto, o autor esclarece que a construção de uma investigação que envolve a realidade histórica de uma instituição educativa escolar, requer o “desenvolvimento de um marco teórico”, representado pela interpretação/compreensão dos elementos básicos constitutivos da instituição investigada. O marco teórico é representado pelos seguintes elementos: “O instituído (praxeologia/materialidade) [...] Institucionalização/ representação [...] Instituição/apropriação” (MAGALHÃES, 2004, p. 138).

Os elementos básicos que compõem o marco teórico representam a dinâmica que constitui a instituição em seu contexto histórico e social, apresentando seus espaços e

multidimensionalidades, integrados aos diversos fatores que envolvem a relação entre instituição, realidade educacional e sociedade.

Neste sentido, com esse marco teórico o autor apresenta a necessidade de se compreender a instituição em suas inter-relações por meio de reflexão das ações que envolvem esses aspectos (instituído – institucionalização – instituição). Portanto, para que se possa analisar, interpretar e compreender a realidade histórica de uma instituição educativa é necessário fazer a correlação do conhecimento em suas dimensões de racionalidade/objetividade e subjetividade, na compreensão da dinâmica, da integração e interdependências desses aspectos.

A explicação e compreensão da realidade histórica se fazem por meio da interpretação das objetividades e singularidades que compõem a dinâmica das inter-relações no contexto da instituição. Assim, interpretando, apresentam-se as ideias que compõem o marco teórico proposto por Magalhães (2004):

- a **materialidade** - representada pela escola instalada, ou seja, o instituído, em sua forma de visibilidade imediata, que envolve as condições físicas (prédios), meios didáticos e pedagógicos, os equipamentos - material didático, ou seja, toda a estrutura organizacional, de poder e de comunicação. Neste contexto, considera-se que o instituído (a escola instalada) constitui o suporte físico das práticas educativas - “materialidade - continente” (SAVIANI, 2007, p. 25).
- por **institucionalização/representação**- compreende-se o significado atribuído a instituição escolar em seu papel social, que envolve tradição, representada por suas memórias, a bibliografia escolhida, o planejamento das ações (projeto pedagógico etc.), normas e leis - os estatutos, o currículo e forma como os agentes estão dispostos para o enfrentamento do funcionamento institucional. Representa aquilo que deverá constituir a atividade institucional. “Seria, por assim dizer, a materialidade-conteúdo enquanto antecipação ideal daquilo que deverá constituir a atividade própria da instituição” (SAVIANI, 2007, p. 25).
- quanto à **Instituição/apropriação**, interpreta-se, de acordo com Magalhães (2004), como sendo correspondentes às práticas pedagógicas e didáticas, mediante as quais se realiza o ensino-aprendizagem, entendido como incorporação do ideário pedagógico, que de certa forma define a identidade dos sujeitos e da instituição e seus respectivos destinos, “[...] corresponde à materialidade-conteúdo em ato [...]” (SAVIANI, 2007, p. 25).

Considera-se que a apropriação engloba o processo e o produto, que constituem a totalidade (instituição educativa) na transmissão/construção de saberes e fazeres. Destaca-se, nesse contexto, a compreensão de que todo saber encontra-se inserido num processo de duração temporal, relacionado à história de sua formação e aquisição, mantém-se na interface entre o individual e o social.

Portanto, implica um processo de aprendizagem e de formação que exige sistematização. Quanto maior for o desenvolvimento, a formalização e a sistematização do saber, “[...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem [...]”. Esse fenômeno apresenta-se nas sociedades atuais que, por sua grande complexidade, “[...] assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados, coordenados por agentes educacionais” (TARDIF, 2010, p. 35).

É a partir da integração desses componentes, ou seja, do marco teórico proposto por Magalhães (2004), que se busca reconstituir e explicar as instituições escolares confessionais de Corrente (PI), ou seja, construir os conhecimentos sobre as instituições confessionais: Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José, buscando uma análise dessas instituições, a partir de um olhar interdisciplinar, tendo por base o marco teórico, correlacionado às condições sociais nas quais essas instituições emergiram, segundo contextos histórico-geográficos determinados pelo desenvolvimento histórico.

A partir de um olhar que busque a totalidade, na interpretação e compreensão da complexidade dessas instituições, constrói-se um eixo importante de articulação das análises, representadas por documentos e pelos depoimentos e histórias de vida dos sujeitos (públicos), que se constituem por ex-alunos(as) e ex-professores(as) destas instituições.

Mas, antes de se traçar essas inter-relações que produzem o fenômeno social que é a educação em sua forma institucionalizada, em relação às instituições supracitadas, procura-se dar continuidade a um olhar histórico acerca das instituições educativas no Brasil em sua inter-relação entre a Igreja e o Estado, o confessional e o laico.

3.3 Instituições educativas no Brasil: Igreja e Estado/confessional e laico

Postas as considerações, retoma-se ao breve olhar histórico no reconhecimento de que a história das instituições escolares está inter-relacionada à história da educação; assim, neste contexto das instituições, em relação à oferta de educação formal, tem-se a Igreja e o

Estado como as que mais se destacam, mantendo um forte inter-relacionamento. Para Saviani (2010, p. 7):

A simbiose entre Igreja e Estado remonta às origens da educação moderna. Tendo sido a educação, na Idade Média organizada inteiramente sob o domínio da Igreja Católica, no século XVI a Reforma Protestante recorre aos governos para promover a instrução como meio de se fazer valer a sua visão do mundo, da religião e da sociedade. [...] o Protestantismo emerge em consonância com as novas necessidades econômicas e sociais, razão pela qual ele se constitui como uma espécie de religião laica.

A palavra “laica” é aqui entendida como um adjetivo que propõe uma atitude crítica e separadora da interferência de religiões na educação em sua organização com a vida pública. Compreende-se que o autor procura colocar que a educação protestante aparece com essa proposta de ser mais objetiva, crítica, mais científica e pregar menos a religiosidade. Em um dicionário tem-se que “o termo “laico” tem sua origem etimológica no Grego “*laikós*”, que significa “do povo”. Enquanto que “O laicismo é uma doutrina que defende a ausência de qualquer obrigação de caráter religioso nas instituições governamentais. É uma posição que visa a laicidade, ou seja, a não intervenção da religião no Estado” (DICIONÁRIO..., 2014, p. 1).

Em continuidade ao olhar histórico, no contexto político, religioso da época ocorre dentro da própria igreja Católica uma reação à Reforma, outro movimento que também buscou articular-se com o Estado, a Contra-Reforma, que instituiu o “Padroado”, que estreitou as relações entre as instituições – Igreja e Estado. Neste contexto, posteriormente por meio da colonização do Brasil pelos portugueses, durante quase todo esse período houve o monopólio do ensino pela Igreja Católica, sob o regime do Padroado (SAVIANI, 2010).

Em relação ao Padroado, sua influência no Brasil Colonial, um ano seguinte à criação do governo geral (1548), ou seja, em 1549, “Tomé de Souza chega acompanhado de assessores e jesuítas”, esses últimos se responsabilizariam pela catequização dos indígenas e promoção da educação dos filhos da elite rural (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 21). Mas, conforme Saviani (2011, p. 39-40), grupos anteriores vieram para a catequese, o primeiro grupo de oito missionários franciscanos chegou ao Brasil na Caravela de Pedro Álvares Cabral, em 1500; posteriormente, dois frades franciscanos, que ficaram por pouco tempo “[...] depois de dois anos de atividades são trucidados pelos índios [...]”, outros grupos chegam:

Em 1534 [...] integrando a Armada de Martins Afonso de Sousa. Em 1537 cinco franciscanos espanhóis [...] esses frades já usavam a técnica de percorrer as aldeias indígenas em missões volantes, unindo a catequese à instrução. [...] Esses

franciscanos constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a arar a terra e outros pequenos ofícios.

Ao se fazer esse longo retorno sobre a escola e a colonização, busca-se melhor compreender e refletir sobre a institucionalização da educação em sua origem, demonstrando suas raízes no Brasil, a influência dos padres (franciscanos e jesuítas), mas reconhecendo várias ordens como, por exemplo, os beneditinos, que não se preocuparam com a educação, entre outras ordens que se fizeram presentes como:

[...] os carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, tendo desenvolvido alguma atividade educativa [...] essas diferentes congregações operaram de forma dispersa e intermitente [...] Diferentemente, os jesuítas [...] puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização [...] o que fez com que o ensino por eles organizado viesse a ser considerado como um sistema pelos analistas da história da educação brasileira [...] sistema esse que se consolidaria [...] sob a égide do *Ratio Studiorum* [...].(SAVIANI, 2011, p. 41).

Destaca-se entre estas ordens supracitadas a dos mercedários, que se estabeleceram no Brasil ao longo da época colonial e imperial, retornando ao Brasil, segundo Azzi (1992, p. 5), somente em 1922, no sul do Piauí, desenvolvendo um trabalho de evangelização, “[...] na prelazia de Bom Jesus do Gurguéia [...] Paralelamente ao trabalho pastoral, os religiosos desenvolveram também ação educativa e profissional [...]”. Tem-se em Corrente o Colégio Mercedário São José em funcionamento até a atualidade, um dos objetos desta pesquisa, cujo estudo será desenvolvido posteriormente.

Assim, compreende-se a primeira fase de educação no Brasil, marcada por um plano de instrução construído por Nóbrega, pelo *Ratio Studiorum*. Portanto:

Os jesuítas montaram na Colônia, nos moldes europeus, um sistema de ensino que pouco ficava a dever ao seu modelo inspirador [...] o *Ratio Studiorum*, o plano de estudo dos jesuítas reinava absoluto, e o faria por séculos, mesmo após a expulsão de seus criadores (1759) e o desmantelamento do sistema educacional colonial (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 47-48).

A esse respeito, Saviani (2011, p. 52) corrobora afirmando que “tendo assimilado o *modus parisiensis* ao estudarem na Universidade de Paris, os jesuítas o adotaram desde o primeiro colégio fundado [...] o consagraram no *Ratio Studiorum*, que regulou o funcionamento de todas as suas instituições educativas”.

Observa-se nos estudos de Saviani (2001, p. 54), que “[...] a origem do *Ratio Studiorum* remonta às Constituições da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador,

Inácio de Loyola, que entraram em vigor em 1552”. Essas Constituições trouxeram as diretrizes (linhas mestras) da organização didática e o espírito das atividades pedagógicas, o que levou a elaboração de forma mais específica de um plano de estudo (*Ratio Studiorum*) como complemento às instituições. Portanto o plano teve 3 (três) versões: a primeira em 1586, a segunda em 1591 e a terceira em 1599, passando a ser utilizada em todos os colégios da Companhia de Jesus, inclusive no Brasil.

Assim, com esse modelo universalista e elitista, este ensino destinou-se aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas e escravos. Tem-se, nessa forma de ensino, um ideário pedagógico voltado para o que se chama na modernidade de ensino tradicional (pedagogia tradicional).

Posteriormente, com as Reformas Pombalinas, o Brasil passou por um processo de implantação lento, enfrentando condições precárias de funcionamento. “As aulas régias eram sinônimo de escolas [...] se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos professores. Daí as expressões ‘aulas de primeiras letras’, ‘aulas de latim’, ‘de grego’, ‘de filosofia’ etc.” (SAVIANI, 2011, p. 108). Segundo os autores estudados, o ensino nos colégios e nos seminários das ordens religiosas não sofreu nenhum impedimento com as aulas régias, sendo, inclusive, algumas dessas instituições criadas seguindo as reformas pombalinas.

É importante lembrar que as condições econômicas e sociais do Brasil Colônia, nesse primeiro momento, não eram favoráveis, a população era constituída por:

Aproximadamente 2/3 de escravos [...] uma parcela inexpressiva de trabalhadores livres, rurais e urbanos, uma pequena e poderosa camada de proprietários e uns poucos e ricos comerciantes de importados ou de escravos, para quem a cultura escolar era um luxo dispensável (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 48).

O processo de implantação das reformas pombalinas no Brasil teve seu início “[...] após aprovação do Alvará de 1759, com os concursos realizados na Bahia para as cadeiras de Latim e Retórica e a nomeação dos primeiros professores régio de Pernambuco”. As reformas apresentam um caráter mais qualitativo do que quantitativo, que tinha por objetivo “[...] criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos”. (SAVIANI, 2011, p 107).

Neste sentido, a história das instituições vai sendo construída, em um panorama externo ao Brasil, mas cujos reflexos conduzem as características e ações das instituições brasileiras. No século XVIII foram criadas instituições no Brasil dentro do espírito iluminista

e em consonância com a reforma pombalina, destaca-se neste estudo o Seminário de Olinda (Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça), fundado pelo Bispo José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho (sacerdote e bispo da igreja católica). É relevante informar que

[...] o Seminário não formava somente padres. E mais do que isso, os próprios padres eram formados segundo um novo modelo inspirado no espírito moderno da investigação da natureza [...] o padre era formado como sacerdote e filósofo da natureza. (SAVIANI, 2011, p. 112).

Pode-se também afirmar, segundo Saviani (2011, p. 113) que o seminário, contrariando as ideias de seu fundador que era contra qualquer iniciativa voltada para a independência da colônia, neste caso o Brasil, “[...] formou republicanos [...] tornou-se sob a liderança dos padres Miguelinho e João Ribeiro, o centro da revolução pernambucana de 1817 que buscava tornar o Brasil uma república independente”. A partir desse acontecimento pode-se observar que as instituições educativas escolares constituem-se em espaços de diferentes culturas e ideais e de inter-relações que possibilitam a reprodução e/ou transformação da realidade social.

Destaca-se como relevante na construção das instituições educativas, o período da vinda da família real para o Brasil (1808), reconhecendo as grandes transformações socioculturais, políticas, econômicas e educativas. Destaca-se principalmente o filósofo político Silvestre Pinheiro Ferreira, que veio em 1809 permanecendo no Brasil até 1821, por sua contribuição com reflexões filosóficas associadas à prática e política, com base no ecletismo que servirá de base para o advento formal de uma corrente filosófica que se estruturará nas décadas de 1830 e 1840, tendo seu período dominante em 1850, na França a partir das ideias de Victor Cousin – professor de Filosofia na Escola Normal de Paris (1814), ao ser reitor universitário e ministro da Instrução Pública, defende o sistema conhecido como “ecletismo espiritualista”, que foi adotado no Brasil pelo Colégio Pedro II e em outras instituições brasileiras de ensino secundário, como, por exemplo, o Liceu Mineiro, em cursos e faculdades e adquirindo vários adeptos entre os professores e outros intelectuais (SAVIANI, 2011).

Observa-se que com a lentidão em relação às tomadas de decisões que envolvem o ensino público, este ainda não é resolvido no momento após a Independência (1822), apesar de ser lembrado na inauguração dos trabalhos da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa (1823). Nestes trabalhos, destaca-se a necessidade de uma instrução pública. No entanto, a Assembleia foi dissolvida por Dom Pedro I em 1823, sendo outorgada pelo Imperador do

Brasil a primeira Constituição do Império, limitando-se em relação à educação a um inciso do último artigo e título, voltado para a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. A Constituição apresenta que a Religião Católica Apostólica Romana continua como religião do Império. (SAVIANI, 2011; XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994).

Com a reabertura do Parlamento em 1826, retoma-se a discussão sobre a instrução pública, surgindo propostas ambiciosas, como a de organização do ensino distribuído em quatro graus, mas que não passam dessas discussões iniciais. Essas propostas já demonstram as “[...] ideias modernas que preconizavam uma escola pública e laica [...]”. (SAVIANI, 2011, p. 125). Foi, portanto aprovado na época (1827) a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, destacando-se o método do “ensino mútuo” e o conteúdo a ser ensinado.

Assim, constroem-se a educação e a sociedade brasileira, em sua inter-relação entre as instituições, multidimensões e complexidade, em que educação/ensino e sociedade se inter-relacionam nas condições políticas, podendo se observar essa relação de forma concreta quando “[...] pela primeira vez no país, o domínio da leitura e escrita passava a ser condição para o alistamento eleitoral [...] a seleção pela renda somava-se a seleção pela instrução”. Neste sentido, a última reforma do ensino imperial acompanhou as discussões em torno da reforma constitucional em 1881, na Lei Saraiva, que “[...] introduziu na Constituição Imperial a restrição do direito de voto ao analfabeto, combinando esse novo critério ao da renda”. (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 96-97). Os autores acrescentam que:

[...] o sistema escolar imperial estava intrinsecamente associado, tanto na prática educativa que ele cristalizara nos seus currículos como nas expectativas sociais que os cercavam, à formação de bacharéis. Ele era, sem dúvida, o instrumento mais eficiente de que a sociedade brasileira dispunha para perpetuar a separação entre o trabalho intelectual e o manual.

Teoricamente, surge a esperança, com a última reforma educacional desse período, idealizada por Leôncio de Carvalho (Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879), que estabelecia normas para os ensinos, pertencentes à Corte e o superior extensivo a todo o país, com renovações como autonomia para o ensino e pesquisa, autorização para abertura de escolas particulares, estabelecia a obrigatoriedade de estudos para alunos dos 7 aos 14 anos, bem como aceitava o aluno filho de escravo, mas tudo isso na prática não funcionou (FRANCISCO FILHO, 2001).

Em relação ao ensino público da época a partir da Lei de 1879, destacam-se os “**Pareceres**” de Rui Barbosa, elaborados em dois documentos que foram levados a público nos anos de 1882 e 1883 em que expõe suas ideias educacionais, que tinham como parâmetros

políticas de países considerados “adiantados”, buscando uma “**Pedagogia Realista**”, que conduzia a educação nesses países industrializados. Essas ideias foram segundo Xavier, Ribeiro, Noronha (1994, p. 98), precursoras “[...] do mito de que a causa do atraso e da miséria social do país se encontrava basicamente na ignorância, reproduzida pela ausência ou pela precariedade da educação popular”.

Portanto, neste período Rui Barbosa já propagava os princípios da pedagogia moderna, suas ideias, alimentadas pela elite brasileira, pois atendia suas perspectivas e difundida no senso comum, estiveram “[...] presentes em todos os debates que a sociedade brasileira realizaria no século que estava por se iniciar” (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 98). Posteriormente, essas ideias encontraram sua versão nacional no movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1920-1930), denominado movimento escolanovista.

Segundo Galvão e Lopes (2010, p. 17), “[...] o século XIX foi marcado pela progressiva institucionalização da escola e da lenta afirmação do Estado como principal provedor da educação [...]”. É também neste século, “[...] após a abolição da escravatura que imigrantes europeus e asiáticos começam a se estabelecer no Brasil como mão de obra livre, criando novas demandas para a educação e instituindo novos modos de educar”.

As grandes transformações do séc. XIX, na área econômica, política, cultural e social, foram ocasionadas em parte, pela Revolução Industrial e Revolução Francesa, que ocorreram no século anterior.

A Revolução industrial (1760) possibilitou maior aceleração do capitalismo, que em sua segunda fase se estrutura em fábricas, mecanizações, entre outras estruturas que fornecem modificações principalmente na força de trabalho, que requer melhor qualificação. O iluminismo (França – séc. XVIII) oportunizou as bases para o pensamento democrático burguês. Tem-se, portanto, as bases epistemológicas para o desenvolvimento dessas transformações.

Essas ideias chegaram ao Brasil no século XIX, com os imigrantes estrangeiros citados anteriormente, mas com pequena repercussão, tendo em vista que a educação estava voltada para a elite, que não se interessava com a divulgação do conhecimento pela sociedade, bem como não se interessava em alterar essas estruturas sociais em que viviam (FRANCISCO FILHO, 2001).

Portanto, chegavam da Europa ideias como o positivismo de Comte e de Durkheim, lançando o ideal de que tudo é razão e ciência, preterindo a religião, já combatida pelo Marxismo (1848), que lançou reações contra as condições dos trabalhadores, entre outras oposições, como, por exemplo, à igreja. O positivismo também não tinha intenção de manter a

monarquia, lembrando-se que o domínio das informações estava com a elite (filhos dos nobres). Mas, essas novas filosofias, exceto o anarquismo, não era de acesso aos trabalhadores. As ideias de mudança para a República são defendidas por militares, intelectuais, altos funcionários, entre outros. É também no século XIX que se tem um grande crescimento das ferrovias.

Observam-se as dimensões políticas, econômicas, entre outras intrínsecas à educação, representadas pelos limites da realidade concreta em que as ilusões de ascensão social por meio da educação, em um ideal da escola “redentora”, promotora de um progresso pessoal e social, são traduzidas pela reprodução, defesa e ampliação do sistema tradicional que atende ao desenvolvimento econômico e produz a elite dominante. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

O povo brasileiro constrói a história em suas inter-relações entre educação, política e economia, um povo historicamente excluído do processo de participação na sociedade, empobrecido pelo jogo político/econômico, em uma situação que o colocava como analfabeto e incapaz. Essa situação chega à República (1889), sem promover modificações significativas na situação herdada do Império. A Constituição Republicana de 1891, em relação ao voto, eliminou o critério de renda, mas manteve a restrição do voto ao analfabeto, sem, contudo, haver uma preocupação em relação à instrução, não havendo interesse do poder público pela expansão do sistema escolar. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

A permanência da descentralização do sistema escolar que se definiu desde 1834, é reafirmada na Constituição de 1891, pois no período republicano surgem as primeiras mudanças na educação, como por exemplo, a Reforma de Benjamin Constant (1890) que rompe com o tradicional ensino humanístico, adotando princípios positivistas ao modelo francês. No final do século XIX, essa forma de educação com base em um ensino enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito, provoca mudanças nas formas das instituições educativas, como o Colégio D. Pedro II, que foi denominado de Ginásio Nacional, havendo mudança em seu currículo que, junto com as disciplinas tradicionalmente existentes, foram acrescentadas “Estudos de Ciência, Noções de Sociologia, Direito e Economia”, e o primário passou para 7 (sete) anos, sendo dividido em dois graus. A Reforma Epiácio Pessoa (1901) mantém o mesmo objetivo da Reforma anterior, ou seja, “preparar para o ensino superior, mudou o ensino secundário para seis anos”. (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 74).

Em resumo, deste retorno histórico destacam-se as conclusões de Xavier (1990), sobre a educação em relação ao período que vai de 1500-1900, que é considerado de predomínio da economia agroexportadora, no qual se desenvolve o “sistema educacional

brasileiro”, como um agente exclusivo de formação das camadas classificadas como superiores, para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando o padrão de um ensino humanístico e elitista.

Há, portanto, com a emergência do processo de industrialização um crescimento da demanda social por escolas, de maneira que a elite intelectual brasileira se mobiliza em torno da reforma e expansão do sistema educacional vigente. Como se vê, não há uma preocupação com as instituições confessionais, tendo em vista que estas atendiam às elites. À igreja católica, por meio de suas instituições educativas, cabia fazer recuar o processo de laicização da sociedade brasileira (iniciado em 1889, após a Proclamação da República), especialmente, no sistema educacional público.

As instituições educativas representadas pelos estabelecimentos de ensino tiveram maior autonomia com a aprovação da Lei Orgânica Rivadávia Corrêa em 1911, no entanto, com isso houve um retorno ao ensino parcelado, por escolha dessas instituições, havendo também perda do caráter oficial do ensino que já não tinham mais controle sobre a concessão de diplomas e títulos, todas essas medidas foram consideradas retrocesso para o ensino.

No entanto, essas alterações são canceladas e antes do governo de Vargas, ainda na denominada República Velha – primeira República (1889-1930), tem-se a Lei - Rocha Vaz, que mantém a educação elitista, não aceitando as ideias da Escola Nova. Portanto, nesta relação entre Estado e Instituição Educativa a República com a reforma de 1925, apresenta uma atitude reacionária, impositiva, conservadora e fiscalizadora. Cria a disciplina Moral e Cívica – como uma forma de inculcar *habitus* cívicos e de amor a Pátria. A escola (instituição educativa) continua em sua função de preparar pessoas (inteligências do sistema) para os cargos políticos e administrativos, por meio de um ensino descontextualizado da realidade. (FRANCISCO FILHO, 2001).

Assim, as instituições se desenvolvem, reconhece-se nelas a percepção do social, que como afirma Chartier (1986, p. 17) não é neutra, em seus discursos produzem “[...] estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros [...] a justificar, para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas”. É neste sentido que as instituições em suas inter-relações vêm procedendo e desenvolvendo seus discursos, podendo ser visualizada essa relação no período que segue.

Portanto, chega-se ao período que se denominou de Era Vargas (1930-1945), para muitos estudiosos momento em que se dá o início da construção do “estado moderno brasileiro”- 1930 (FRANCISCO FILHO, 2001).

Ao analisar o que se chama de Era Vargas, tem-se um paradoxo entre ditadura e democracia, entre avanços com a instituição de leis trabalhistas e necessárias mudanças educativas em relação à eliminação do analfabetismo para o desenvolvimento de um mínimo conhecimento para o desempenho de funções na sociedade urbana, que mesmo assim, não são efetivadas, por não atender aos interesses dos governantes. Continua a dualidade de ensino presente até a atualidade (uma escola para preparar elite, outra para o povo - empobrecido).

Com o início da industrialização, tem-se a burguesia como representante da tendência progressista. Destaca-se a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), algumas reformas e o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a educação volta ao centro do discurso e a escola como “redentora” das situações, a modernização da escola de elite era pregada pelos progressistas. Dá-se neste momento uma ênfase ao Manifesto, discute-se a educação em uma função essencialmente pública, com destaque à laicidade, gratuidade, obrigatoriedade do ensino. É defendida uma escola “única” - mantida pelo Estado, acessível em todos os graus, para todo cidadão brasileiro.

A doutrina liberal reforça a crença da escola responsável pelo progresso e ascensão social das pessoas. Neste período têm-se também os movimentos dos operários pela universalização dos direitos. A Escola Nova tem seus discursos oportunos que se incorporam às reivindicações populares referentes à educação.

A educação que não era considerada passa a fazer parte das pressões sociais, mas não com as intenções do que considera Freire (2000), pelo reconhecimento da educação como uma forma dos sujeitos poderem se constituir senhores, construtores de suas vidas, autores de sua história. Ao contrário, o caráter político da defesa da educação popular buscava alianças com os setores populares e atender ao ideário político moderno e manter o controle das camadas populares.

No contexto da industrialização e urbanização, intensificam-se as exigências determinadas pelas atividades econômicas, políticas e socioculturais que, com o decorrer da história, vão ficando mais complexas e requerem uma quantidade maior de pessoas na escola. Intensifica-se também a necessidade de instituições educativas para atender a essa demanda. O saber “ler e escrever”, deixa de ser um “ócio” das elites, como nos tempos em que surgiu a escola, passando a ser uma exigência das atividades econômicas do país e do mundo.

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 134-135) destacam a teoria socialista que se desenvolveu na mentalidade de lideranças brasileiras que exerceram forte influência nesse período inicial da República entre trabalhadores urbanos defensores dos ideais de “justiça, igualdade e distribuição de riquezas”. Neste intuito, “[...] os socialistas reivindicavam e

disputavam ferrenhamente com a Igreja Católica os recursos públicos destinados às atividades educacionais e assistenciais”. Esses grupos buscavam ajuda em setores diversos, observando-se segundo as autoras que “Esse apelo parece que foi atendido, pois há registro da criação de ‘escolas operárias’ em todos os estados brasileiros, no final do século passado e início deste [século XX]”. As escolas nesse período funcionavam com grande precariedade, a partir da boa vontade de alguém para ensinar e um espaço para reuni-los.

Os grupos de ideais socialistas “Entraram também num confronto com a Igreja Católica, na defesa da laicidade da educação escolar e, conseqüentemente no combate ao ensino religioso”. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 134).

Neste contexto, de luta social por parte dos trabalhadores, observa-se o aparecimento de outras ideologias, que são as lideranças com formação anarquista, superando em influência entre os trabalhadores; essas lideranças eram constituídas em maioria por imigrantes, que vivenciaram as lutas dos trabalhadores europeus por seus direitos. Essas ideologias tinham em comum a luta contra o analfabetismo e por uma sociedade de homens e mulheres livres.

A ideologia anarquista lutava por “[...] escolas independentes, tanto das igrejas quanto do Estado e que, portanto tinham que ser financiadas com recursos dos próprios interessados”. Essas escolas eram denominadas de “Escolas Modernas ou Escolas Racionalistas”. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 136).

Observa-se que os anarquistas¹ chegam a incentivar a criação de instituições educativas do tipo de “Centros de Estudos Sociais”, que não eram escolas, mas desenvolviam atividades educativas, pois nos centros eram organizadas bibliotecas, havia discussão de temas políticos, temas da própria cultura, festas, apresentações e outras atividades que ajudavam a despertar a consciência e formação política do trabalhador.

Posteriormente (1922-1924) há uma forte influência dos ideais comunistas no meio dos trabalhadores, que também buscaram traçar um plano voltado para a educação, integrado ao plano político geral. Portanto, esse período é destacado pelas autoras supracitadas como o primeiro em que na história brasileira, a educação aparece como formação política do trabalhador urbano na luta social.

Nessa longa reflexão em relação aos diversos aspectos que envolvem a instituição educativa escolar, não há uma preocupação com as instituições confessionais, os autores que fundamentam este texto passam superficialmente por essas questões voltando-se para a educação pública. Reconhece-se nesta questão a influência desse ensino confessional na educação pública por meio do poder da Igreja Católica que impõe nas Constituições o retorno

do ensino religioso. Neste sentido, passa-se a dar ênfase neste estudo, a partir da república, às constituições brasileiras, delimitando esse olhar em relação à discussão entre público/privado, Estado/Igreja, confessional e laico a essas Cartas bem como às Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

Em resumo, ao longo dos primeiros séculos, o Brasil apresenta-se como uma sociedade “uni-religiosa”, sendo o catolicismo a religião oficial, portanto o “ser católico” tornou-se uma exigência histórica. É na República que se estabelece o conflito de forma explícita em que se procura extinguir as relações religiosas do Estado, tem-se na primeira Constituição Republicana (1891) instituído o ensino leigo nos estabelecimentos públicos, o que preserva as instituições que denominamos de confessionais (religiosas).

Assim, rompendo com a adoção de uma religião oficial, a primeira Constituição da República do Brasil determinou a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos, como afirma Sofia Lerche Vieira (2007, p. 295)

Caracterizada pela separação entre Estado e Igreja, a nova Carta traz como grande inovação a laicidade do ensino, ao dispor que seria ‘leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos’ (art. 72, § 6º). Também este artigo introduz uma temática que estará presente ao longo da história, assinalando a diferença entre católicos e liberais, questão que se aprofundará no curso da República.

O texto constituinte elaborado por Rui Barbosa propõe os princípios da Constituição americana com livre opção religiosa – ‘Uma Igreja livre, em um Estado livre’. Em relação a essa discussão, Junqueira (2002) traz uma reflexão sobre o que ele considera de duas atitudes presentes no diálogo entre Estado e Igreja:

[...] o laicismo e o laical, a primeira assume a perspectiva do ateísmo e nega realmente a presença do Transcendente. Enquanto que a concepção laical, simplesmente afirma que o Estado não assume uma confissão, mas permite a liberdade de seus cidadãos professarem suas crenças e ao Estado compete garantir a liberdade religiosa da população.

Essas discussões estão presentes nos discursos ao longo do tempo e pode-se dizer que ainda não foi superada, pois nas discussões tanto em relação ao ensino religioso quanto à educação em geral, ainda existe uma perspectiva de homogeneizar a cultura brasileira.

Nessa perspectiva, ao longo do século XX, principalmente nas seis primeiras décadas (dos anos 1910 a 1960) a organização escolar do Brasil passa por um crescimento, mas cercada de sérios problemas voltados para evasão e repetência. Há uma tendência a se

atender à demanda por instituições educativas (escolas) sempre por um olhar positivista, quantitativo.

A Constituição de 1934, a primeira a dedicar um maior espaço, considerado significativo à educação, apresenta este tema em 17 artigos (cap. II, arts. 148 a 158). A relação entre as instituições - Estado e Igreja, apesar das ideias liberais da Carta, mantém-se com tendências conservadoras; no Art. 153 favorece o ensino religioso, dando um caráter de frequência facultativa nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. Possibilita também, no Art. 154, apoio irrestrito ao ensino privado por meio de isenção de tributos a qualquer estabelecimento particular de educação gratuita primária ou profissional que sejam oficialmente considerados idôneos. (VIERIA, 2007).

De orientação oposta ao liberal texto de 1934, a Carta Magna de 1937, outorgada pelo então presidente Getúlio Vargas com apoio dos militares (Constituição do Estado Novo), também trata sobre o ensino religioso, assinalando uma tendência conservadora no dispositivo que permite que este ensino seja apresentado em forma de matéria dos cursos ordinários das escolas primárias, normais e secundárias, apesar de que esse ensino não é colocado como obrigatório, nem sua frequência por parte dos alunos, de acordo com o Art. 133. No entanto, segundo Vieira (2007, p. 299):

A ambigüidade (sic) do texto é óbvia, deixando margem a um facultativo, que acabou por tornar-se compulsório, em se considerando a hegemonia da religião católica sobre as demais, bem como a expressiva presença das escolas confessionais no cenário brasileiro.

Portanto é consenso entre os autores a forte e autoritária presença da Igreja e das escolas confessionais na educação brasileira, as escolas confessionais enquanto instituições de ensino são consideradas filantrópicas, apesar de cobrarem mensalidades por seu ensino, sendo incluídas como pertencente à iniciativa privada, desde suas origens. São beneficiadas pela legislação por, de certa forma, fornecer ensino “gratuito”.

Vargas afasta-se do poder, pois no início da década de quarenta, a sustentabilidade da ditadura já não é a mesma, em decorrência do cenário agravado pela Segunda Guerra Mundial. As insatisfações contra a ditadura se avolumam tanto entre militares, como em manifestos de outras categorias profissionais. Vão se consolidando as condições que vão levar posteriormente o país à redemocratização. Assim, com a queda da ditadura do Estado Novo, que ocorre em final de 1945, mantém-se no poder o general Eurico Gaspar Dutra, que se revela como moderador e ao assumir o poder em janeiro de 1946, promulga a nova Constituição, orientada por princípios liberais e democráticos:

O texto de 1946 faz ressurgir o tema da educação como direito de todos. [...] “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (art. 167).[...]

O ensino religioso, fonte adicional para uma compreensão dos embates entre católicos e liberais assegura seu espaço no texto, através da orientação de que “o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (art. 168, V). Como se vê, a laicidade não é assegurada nas escolas oficiais. (VIEIRA, 2007, p. 300).

O contexto sociocultural e econômico do período que vai de 1946 até a Constituição de 1967, se apresenta diante de ...

[...] atraso historicamente acumulado no atendimento a população em termos de educação escolar, bem como os altos índices de crescimento da população, exigiam um combate muito mais amplo e profundo às condições sociais (educacionais, econômicas, políticas e culturais, etc.), que produziram e reproduziram a pessoa analfabeta, a pessoa repetente, a pessoa expulsa da escola, etc. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 170)

As autoras afirmam que as condições supracitadas foram combatidas de forma muito estreita, que ocorreram confrontos violentos, lutas que foram interrompidas por períodos ditatoriais. “*Apesar dos poucos resultados existiu a luta!*” – “[...] a luta pela construção de uma organização escolar de qualidade para todos [...]”. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 170).

Como foi citado - as lutas foram interrompidas, e após vivenciar a experiência da redemocratização tem-se novamente a fase marcada pelo autoritarismo, com o golpe militar de 1964, Vieira (2007, p. 301-302) afirma que “Sob a égide da ditadura, é concebido um novo marco legal para o País”, assim se constitui a nova Carta “ [...] a Constituição de 1967 foi concebida num cenário em que a supressão das liberdades políticas ainda não atingira seu estágio mais agudo [...]”. Portanto, em relação à educação, os dispositivos presentes na Constituição, não chegam a traduzir o que se pode chamar de uma ruptura com conteúdos das constituições anteriores, expressando conteúdos presentes em outras Cartas, principalmente os voltados ao ensino particular, avançando em relação à Carta anterior

[...] no terreno do subsídio ao ensino privado, uma vez que este “merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo (art. 176, § 2º). [...] admite-se a “intervenção do Estado no município” que não aplicar “no ensino primário, em cada ano, de vinte por cento, pelo menos da receita tributária municipal” (art. 15).

Essa questão refere-se ao financiamento da educação, Vieira (2007, p. 302) ainda afirma que “[...] nos dispositivos relativos à educação a Constituição de 1967 esteja mais próxima da LDB de 1961 do que da legislação aprovada em pleno vigor do estado de exceção”. Observa-se neste momento outra Lei de fundamental importância na discussão aqui realizada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada na década de 1960. Nesse período tem-se a primeira LDBN– Lei N ° 4.024, em 20 de dezembro de 1961. Sobre as questões postas durante o texto tem-se na Lei:

TÍTULO I

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

TÍTULO III

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados.

TÍTULO XIII

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professôres de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL. LDBEN, 1961)

Observa-se que no primeiro artigo defende-se a liberdade religiosa, a liberdade das instituições de transmitir seus conhecimentos, neste caso refere-se à questão do ensino privado, legalizando essa forma de ensino e no art. 97 trata de forma específica sobre o ensino religioso, constituído como disciplina, mas mantido ainda facultativo para o aluno, com respeito à liberdade de credo. No entanto, essa forma de disciplina acaba sendo tratada como as demais, em que os alunos são induzidos pelo professor ou mesmo pela instituição a assistir às aulas.

No segundo parágrafo do artigo 97, fica uma imposição em relação à autorização do professor para lecionar a disciplina, que deve estar relacionada a uma autoridade religiosa, o que torna confuso o caráter facultativo e o respeito às diferentes religiões. Portanto,

mantidas, as questões que possibilitam a manutenção do ensino religioso, bem como o favorecimento, por parte do Estado, às instituições privadas de ensino.

A Lei 4024/61, passou 13 anos em discussão até ser aprovada, observando-se nesse período sucessos e retrocessos de acordo com os interesses que se constituíam em fortes embates entre católicos e escolanovistas, entre o poder central e os poderes contrários, e somente em 1961 tem-se a primeira LDB, mas na prática aconteceram poucas mudanças em relação às Leis Orgânicas do Ensino - Reforma Capanema (1942).

Assim, paralelamente à promulgação da primeira lei de diretrizes e bases da educação, observam-se grandes movimentos em todo o Brasil, como por exemplo: A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, em apoio ao Movimento de Educação de Base – MEB, movimento ligado ao Governo Federal. Neste período de 1961, inicia-se em Recife a implantação das ideias de Paulo Freire que desde 1950 vem acumulando-se em termos de experiências e discussões para alfabetização e transformações políticas, por ele propostas. Tem-se também nesse período a criação do Centro popular de Cultura – CPP. (FRANCISCO FILHO, 2001).

As modificações no cenário político e social da época podem ser percebidas desde a eleição de Jânio Quadros em 1960:

Mostrava-se a difusão do ensino como poderoso aliado contra a política dos currais eleitorais, ao menos em relação à escolha do governo da União. Jânio Quadros, eleito sem compromissos com as oligarquias tradicionais, percebeu a importância dessa difusão e favoreceu a criação de programas destinados à educação dos adultos capazes de multiplicar os contingentes eleitorais a curto prazo. Paralelamente, havia crescido o interesse da hierarquia católica pelo problema da educação das massas e, simultaneamente, começava a difundir-se a nova orientação do pensamento social cristão, com conseqüências(sic) importantes na formação dos grupos políticos católicos interessados no problema da educação popular (PAIVA, 2003, p. 232).

Observa-se que a Igreja Católica está sempre acompanhando e de certa forma apoiando as ideologias do Estado em relação à educação. Há uma forte inter-relação entre política e educação, na percepção de que a educação é um forte aliado na construção do pensamento ideológico, um instrumento de poder em relação à conservação e/ou manutenção da sociedade que ali se encontra.

Assim, o cenário político se encontra em conflitos ideológicos, tendo-se a renúncia de Jânio Quadros em 1961 e a conturbada posse de João Goulart, que assume dando grande importância à educação das massas, o que faz com que surjam os diversos movimentos de alfabetização de adultos, que utilizavam a educação popular e a cultura popular como

instrumentos de formação política das camadas populares. Tudo isso gera o período de efervescência política e cultural que toma o país na primeira metade da década de 1960.

Não se tem a intenção aqui de levantar uma discussão em relação aos movimentos sociais do Brasil, mas apenas focalizar essa relação público/privado, ensino laico/religioso na demonstração do poder da Igreja nesses contextos histórico-sociais. Neste sentido, se observa entre os organizadores e participantes desses movimentos, a presença de liberais, marxistas e católicos, buscando cada um enfocar à sua forma o problema da educação das camadas populares, naturalmente pode-se compreender que esses grupos apresentavam objetivos políticos muitas vezes convergentes. Mas, em comum, por trás “[...] colocava-se a questão da manipulação das massas.” (PAIVA, 2003, p. 259).

Em relação à Igreja Católica, com a influência da concepção humanística tradicional, desde a Revolução de 1930 e o final do Estado Novo, tem-se um equilíbrio entre os humanistas tradicionais e os humanistas modernos, ou seja, equilíbrio entre os representantes católicos e os Pioneiros da Educação Nova, observa-se posteriormente que vai predominar na comissão constituída em 1947 para elaboração do projeto da primeira LDBEN, os ideais do humanistas modernos. Neste período,

Por meio de palestra e cursos intensivos divulgam-se nos meios católicos as novas ideias pedagógicas, principalmente as de Montessori e Lubienska⁴. Surge, assim, na esteira do predomínio da concepção humanística moderna de educação, uma espécie de “Escola Nova Católica” [...] O caminho que a Igreja Católica encontrou para responder a essa exigência foi assimilar a renovação metodológica sem abrir mão da doutrina. (SAVIANI, 2011, p. 300).

Nesse contexto, em uma retrospectiva sociopolítica, observa-se que, desde a morte de Vargas, o Brasil teve três presidentes – Café Filho, Carlos Luz, Nereu Ramos, portanto, após esses presidentes, este último – Nereu Ramos, presidente do Senado, passou a faixa de Presidente do Brasil para Juscelino Kubitschek de Oliveira - JK (1956-1961). É neste período do Presidente JK, que é retomada a discussão sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), arquivado em 1951, precisamente

Só em 1957 tem início a sua discussão. Tal discussão ficou bastante acirrada a partir de 1958, quando o então deputado **Carlos Lacerda** apresentou mais um substituto [...] totalmente favorável à organização particular da rede de ensino. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 177).

⁴Estudiosos representantes das teorias pedagógicas Maria Montessori (modelo pedagógico italiano) sofreram influências francesas no Brasil e Hélène Lubienska de Lenval (francesa), modelo pedagógico muito difundido nas escolas confessionais católicas, cujo método mantinha estreita relação com a Bíblia e a liturgia católica (SAVIANI, 2011).

Essa discussão ultrapassa os muros do Congresso e ganha a rua, as escolas, reanimando antigos e novos confrontos. Neste ânimo, o Manifesto dos Educadores (1959), redigido por Fernando de Azevedo, assinado por várias pessoas, tem por prioridade o sentido do ensino público, obrigatório e gratuito, destacando a educação em seu aspecto social, mesmo assim, isso não impediu que o conteúdo da LDBEN aprovada em 1961, como já foi colocado, favorecesse a iniciativa privada.

Os movimentos continuam nesse período, como foi citado anteriormente, estimulados pelas discussões oriundas da LDB. No entanto, com o Golpe Militar de 1964, todos esses grandes debates são cessados violentamente. Os movimentos de educação e cultura popular são extintos ou no máximo reorganizados sob a defesa dos princípios conservadores de instrução do povo nos marcos do tecnicismo, da exaltação da produtividade, segurança nacional e obediência, com o nacionalismo convertido novamente em sinônimo de civismo e patriotismo. Mas, como se constitui a relação Estado/Igreja, ensino público e privado nesse período?

Segundo Libânio (1978), na década de 60, têm-se dois momentos: o anterior ao Golpe Militar (1964) em que Igreja Católica e Estado mantêm uma posição de “equilíbrio”; e a posterior implantada a ditadura, busca reconhecer o papel das Forças Armadas, opondo-se às acusações a membros e organizações da Igreja, que se colocam contra os primeiros sinais da repressão. Na intensificação, desse processo ditatorial, que vai de 1968 (após o AI-5) a 1978, tem-se a igreja como mediadora buscando ser “porta-voz dos interesses e direitos” dos grupos sociais (estudantes, operários, entre outros).

Para Saviani (2011, p. 365), não houve ruptura no plano econômico, considerando que na educação ocorreu a mesma coisa, foi dada a continuidade, que se reflete na própria legislação. Neste período predomina a concepção de educação produtivista, representada na “teoria de capital humano”. Desta forma, se incorpora à legislação princípios voltados para a racionalidade, eficiência e produtividade. Neste contexto é aprovada a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, estendendo a tendência produtivista por meio da pedagogia tecnicista nas escolas do país.

Segundo Cury (1992, p. 35), esta relação público/privado, a partir da década de 1970, tem um avanço social, no sentido da clareza do que vem a ser verdadeiramente o público/privado, desvelando um novo perfil deste último quanto a sua relação custo e benefício. Subtende-se que a escola privada melhor administra, portanto tem um custo inferior. Logo, recursos devem ser repassados para aqueles que produzem mais, com menor custo. O que incentiva o investimento do governo em iniciativas privadas. Daí desenvolvem-

se nos anos 70 dois discursos: o direito da escolha (a família como *célula-mater* das relações societárias) e o “argumento da relação custo benefício”.

Posteriormente, com a Constituição de 1988 é possível se compreender, por meio dos artigos 205, 209, 213 articulados entre si, o estabelecimento proposto pela nova Constituição do Brasil, apresentando dois gêneros de escolas (instituições educativas): as públicas e as privadas. Neste sentido, “[...] estas últimas se subdividem em duas espécies: as lucrativas e as não-lucrativas. Finalmente, as escolas privadas não-lucrativas se diferenciam em comunitárias, filantrópicas e confessionais”. (CURY, 1992, p. 34-35).

Portanto, observa-se que essas questões vêm historicamente se delineando nas discussões referentes às Constituições e também o conflito entre estas tendências vem se realizando em termos de discussões nas diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (CURY, 1992).

Segundo Pinheiro (1991), os setores ligados ao ensino particular leigo e confessional defendem o ensino privado, sendo que as escolas católicas defendem uma posição própria. Com a Constituição de 1988 é mantido o direito à liberdade de ensino, em que coexiste o direito do ensino privado ao lado do ensino público. Assim, vem também se estabelecendo “[...] um segmento que não é comunitário, nem filantrópico, nem confessional, um segmento essencialmente privado [que busca] a correlação produtividade/modernidade/qualidade, a partir do sistema contratual de mercado”. (CURY, 1992, p. 38). É neste contexto e sob a legislação a partir da Constituição de 1988 e as demais leis que regem a educação no Brasil - leis federais, estaduais e municipais que se insere a educação e as instituições escolares no Brasil contemporâneo.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conhecida pelos educadores como a “Nova LDB” de 20 de dezembro de 1996, normatiza a educação no Brasil. Portanto, têm-se os seguintes trechos destacados da LDB 9.394, de 1996 e suas atualizações:

TÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] (BRASIL. LDB, 2013, p. 9-10).

No título I da LDB, observa-se o significado da educação de forma geral por ser um processo de formação nas diversas instituições e inter-relações de forma intencional e não-intencional, destacando seu caráter social. Observa-se que tanto no artigo 1º como no 2º, a família é a primeira instância/instituição educativa. Destaca-se também no artigo 2º a ideia de uma educação plena, promoção da cidadania, respeito à liberdade de pensamento entre outros princípios presentes no artigo 3º, no qual se dá ênfase no inciso V – à autorização para o estabelecimento de instituições privadas de ensino.

Dentre esses trechos, destacam-se outros Títulos, artigos e incisos que se consideram importantes por estarem relacionados às questões de que tratam este texto - as instituições privadas – não-lucrativas, sendo estas comunitárias, filantrópicas ou confessionais, como estas últimas - objeto deste estudo. O Título III trata do direito à educação e do dever de educar, sendo dever do Estado desenvolver educação pública - gratuita. Quanto à organização da educação nacional, destaca-se:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

- I – as instituições de ensino mantidas pela União;
- II – as instituições de educação superior criadas e mantidas **pela iniciativa privada**;

Art. 17. Os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal compreendem:

- I – as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal;
- II – as instituições de educação superior mantidas pelo poder público municipal;
- III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e **mantidas pela iniciativa privada**;
- IV – os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal as instituições de educação infantil, **criadas e mantidas pela iniciativa privada**, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal;
- II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela **iniciativa privada**;
- III – os órgãos municipais de educação (BRASIL. LDB, 2013, p. 16).

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

- I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público;
- II – **privadas**, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas

físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As **instituições privadas** de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – **particulares em sentido estrito**, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo:

II – **comunitárias**, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – **confessionais**, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam a orientação confessional e ideológica específica e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL. LDB, 2013, p. 16-17, grifo nosso).

Nos artigos e incisos supracitados, destacaram-se em negrito alguns termos - palavras relacionadas ao privado e confessional, por estarem voltadas à discussão histórica entre público/privado, confessional e laico. No contexto da atual LDB, esta discussão permanece com a coexistência do privado caminhando ao lado do público, pode-se dizer que muitas vezes com ajuda do público. As instituições privadas seguem as legislações, mas com liberdade de criar seus estatutos e normalizar seus currículos, desde que atendam às legislações Nacionais, Estaduais e do próprio município. Observa-se um currículo comum que deve ser obedecido, como por exemplo, o que se destaca no “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da **história e cultura afro-brasileira e indígena**”. (BRASIL. LDB. 2013, p. 20, grifo nosso).

Outra questão polêmica é relativa ao ensino religioso, principalmente no ensino público, tendo em vista o ensino ser laico, a oferta é obrigatória por parte da instituição, mas a frequência, optativa por parte dos alunos, aspecto que se manteve de legislações anteriores. Porém por ser uma disciplina cujas aulas funcionam em horário normal das escolas, torna-se praticamente obrigatória. Tem-se também a questão do proselitismo religioso. Fica aberto o planejamento dos conteúdos por parte das instituições de acordo com as denominações religiosas, como pode se observar na lei:

44Art. 33. O **ensino religioso**, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado **o respeito à diversidade cultural** religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do **ensino religioso** e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas **diferentes denominações religiosas**, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL. LDB. 2013, p. 23, grifo nosso).

Portanto, “o ensino religioso é mais do que aparenta ser, isto é, um componente curricular em escolas. Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos” (CURY, 2004, p. 183), o que torna esta questão ainda mais polêmica, quando se confronta com o ideal de liberdade defendido pelo Estado laico. Questiona-se também ser “[...] intrigante e, até difícil, pela própria natureza histórica do Ensino Religioso no Brasil, compreender o caráter “científico” que ora lhe é impresso. Mais intrigante ainda é concebê-lo de forma neutra, secularizada [...]”. (TOLEDO; AMARAL, 2004, p. 06). Portanto, permanecem praticamente as mesmas questões historicamente discutidas, em busca de respostas e posicionamentos que levem a efetivas ações para se desenvolver uma educação de qualidade.

A outra questão que envolve os ensinos público e privado, leva à análise e compreensão do financiamento da educação, que deve ser voltado para o ensino público, mas a lei abre algumas exceções, como se veem:

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

- I – comprovem finalidade não lucrativa e não distribuam resultados [...]
- II – apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- I – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades;
- IV – prestem contas ao poder público dos recursos recebidos. (BRASIL. LDB. 2013, p, 41).

Essa discussão leva a uma compreensão proposta por Mendel (1982), sobre a origem do Estado, neste sentido o autor afirma que, embora a origem do Estado coincida com a origem da propriedade privada e esteja a ela associado, no entanto, a separação das esferas privada e pública, o Estado é mais antigo que o capital e suas funções se modificam de acordo com os diferentes modos de produção. Portanto, esta discussão levaria a uma discussão mais ampla sobre o modo de produção capitalista brasileiro. Busca-se aqui apenas esta relação voltada à educação, na compreensão de que essa dimensão (educação) também sofre a influência deste olhar capitalista, o que faz com que as legislações mantenham as questões de financiamento voltadas o favorecimento também do sistema privado – não-lucrativo como as instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais.

Tem-se, portanto, essas questões do ensino público/privado na inter-relação confessional/laico, como sendo, de certa forma, “resolvidas” pelas legislações, que exigem como forma de lei - segundo Art. 88. Parágrafo primeiro: “§ 1º As instituições educacionais

adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos. (BRASIL. LDB. 2013, p. 45).

Outro importante documento proposto pela LDB 9.394 é o Plano Nacional de Educação –PNE, cujo Artigo 214 da Constituição Federal (1988) esclarece que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para segurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos Poderes Públicos das diferentes esferas Federativas.

Observa-se que na discussão sobre o PNE fica basicamente definido o que se registra na LDB, considerando-se que na atualidade há maior integração nessas esferas por conta de interesses do sistema capitalista, que faz com que as questões relacionadas ao público/privado na educação e em âmbitos gerais tornem-se integradas na forma de financiamentos na educação e em outros setores em busca de uma universalização, oriunda da globalização. Portanto, atualmente, tem-se mudanças em alguns significados, por exemplo:

[...] privado remete às questões do mercado e da privacidade do indivíduo e, por outro lado, o público passa a ser identificado com o Estado ou com o espaço onde ocorrem as relações políticas da sociedade [em que a separação entre] o público e o privado não atendem mais às demandas de uma sociedade contemporânea complexa. (BONIATTI, 2011, p. 102).

Neste sentido a configuração atual destas esferas (público/privado), apresenta-se sem limites nítidos, sem atribuições específicas e está submetida às constantes inter-relações nas diversas áreas, entre estas se destaca a educativa. “Os espaços privado e público passaram a fazer parte um do outro, o que por si nos confunde e desnor-teia”. (BONIATTI, 2011, p. 102).

Configura-se a ideia de que a redefinição da fronteira entre público e privado é realizada/argumentada com base nas relações tecnológicas, na comercialização das redes de comunicação, na fragmentação do que se entende por público em sua inter-relação com o privado e principalmente na globalização da informação. Boniatti (2011, p. 103) afirma haver uma tendência contemporânea, detectada quando as instâncias públicas e privadas se confundem, o que demonstra a invalidade de antigos paradigmas que identificavam o público como protetor de interesses estatais, e o privado como protetor de interesses individuais. Estes antigos parâmetros têm sido revistos, em várias áreas tanto no Direito, quanto nas ciências sociais, destaca-se aqui a educação, assim como na arte, o que mostra que essa dicotomia

público/privado não pode mais ser mantida, “[...] a não ser em termos de uma relação de tensão e de complementaridade entre o que é público e o que é privado”. É neste sentido que se compreende a legislação em relação a estas questões.

Em síntese, convive-se com a ideia de educação confessional, que se compara ao que Saviani (2011, p. 445) denomina de “[...] ideias pedagógicas religiosas [que] vão no século XVIII defrontar-se e se mesclar com as ideias leigas [...]. A instalação do regime republicano, no final do século XIX, fará a balança pender para as ideias leigas”. Segundo o autor, as ideias leigas (laicas), assumem a partir da década de 1930, um ideal renovador, combatido pelo ideário católico. Considera-se que essa relação ocorre na área de uma pedagogia que vai progressivamente sendo inculcada/apropriada/apreendida por esse ideário católico, a partir de métodos novos, sem abrir mão da doutrina tradicional.

Nesta mesma proporção, esse ideário religioso, vai buscando consenso em relação à questão público/privado e progressivamente mantém sua influência na manutenção do ensino confessional e do ensino privado, tendo em vista que “A educação escolar no Brasil nasceu da iniciativa privada, quando, em 1533, os Franciscanos fundaram, na Bahia o primeiro estabelecimento de ensino em terras de Santa Cruz” (ALVES, 2009, p. 71). Assim, tem-se a atuação da iniciativa privada na educação brasileira, observa-se que esta assume uma variedade de formatos ao longo do tempo que, segundo o autor ocorreu “de forma ininterrupta” na história do Brasil, consolidando uma grande contribuição à formação e ao desenvolvimento da construção da nacionalidade brasileira. Alves (2009, p. 71) ainda afirma que “Considerando o contexto colonial brasileiro não é de se estranhar que a primazia do ensino privado tenha recaído sobre a escola confessional”.

Portanto, reconstituir a história da educação brasileira, de forma específica a história das instituições confessionais, requer uma discussão/compreensão destas questões que envolvem o ensino público/privado confessional e laico, por força dos laços que vêm se construindo histórica e culturalmente, com o pioneirismo do ensino privado confessional. Neste contexto, parte-se para a próxima seção em busca de se analisar, discutir, compreender e interpretar os contextos das instituições confessionais investigadas.

Por conseguinte, desenvolve-se nas seções que seguem a construção do conhecimento histórico das instituições confessionais, em que se busca de forma mais específica histórias, os relatos dos protagonistas que vivenciaram e construíram suas histórias, na compreensão de que todo relato de experiência é, de certa forma, coletivo, sendo também expressão de um período, de uma época, de um grupo social, de uma geração, de uma narrativa comum de identidade que expressa a coletividade.

4 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS CONFSSIONAIS EM CORRENTE (PI): CONTEXTO HISTÓRICO –SOCIAL, GEOGRÁFICO E ECONÔMICO

Nesta seção desenvolve-se a construção do conhecimento sobre o contexto histórico, social, econômico, entre outros em que as instituições educativas confessionais, objeto desse estudo, estão inseridas. São estas: Instituto Batista Correntino (IBC) e Colégio Mercedário São José (CMSJ), situadas na cidade de Corrente (PI).

Segundo Magalhães (2004, p. 100), “A historiografia da educação, em particular a história das instituições educativas, compreende uma dialética entre: teorização/conceitualização; informação (teorias, relatos)/ ação (realidade, práticas); discurso/narrativa”.

A partir desta compreensão, busca-se reconstituir o conhecimento sobre as instituições educativas escolares confessionais supracitadas, iniciando pelo contexto em que estão inseridas – a cidade de Corrente (PI), em suas dimensões: histórica, política, econômica, entre outras. Parte-se das teorias e conceitos fundamentados em autores que trabalham com a história local, como por exemplo, Edy Nogueira (1963); Edílson Nogueira (2002), Barros (2005), e outros.

A construção do conhecimento proposto fundamenta-se em fontes diversas - documentações escritas e icnográficas bem como nas informações a partir de relatos (orais e escritos) presentes nas histórias de vida de professores(as), entrevista de gestores, entre outros protagonistas da instituição, na aproximação da realidade histórica presente nas documentações, nos vestígios representados pela cultura material das instituições, ou seja, pela cultura escolar do IBC e do CMSJ, na reconstrução de discursos e narrativas, que em seu conjunto possibilitam a reconstituição dessas histórias.

Ao se falar em cultura escolar, têm-se as análises das dimensões material e curricular bem como as inter-relações entre os pares, as trocas e transferências que se desenrolam por meio da escola. Neste sentido, a cultura escolar se desenvolve por meio de relações consensuais e conflituosas, que a escola mantém na construção de sua trajetória histórica, social, entre outras dimensões que a envolve. Portanto, segundo Julia (2001, p. 10), há inter-relações (pacíficas ou não) entre a escola, neste caso entre as instituições escolares confessionais estudadas, e as “[...] culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”. Parte-se de que cultura escolar compreende:

Um conjunto de normas que definem conhecimento a ensinar e condutas a inculcar,

e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

A partir desse conceito de cultura escolar, não se tem a pretensão de uma análise histórica da cultura escolar das instituições confessionais supracitadas, objeto deste estudo, pois como cita Julia (2001, p. 11) “Dispomos, hoje, de instrumentos próprios para analisar historicamente esta cultura escolar?”. Busca-se a reconstituição do conhecimento histórico dessas instituições (IBC e CMSJ), levando em consideração também os vestígios encontrados na cultura de cada instituição, na análise de suas normas e práticas educativas, entre estas a prática pedagógica dos professores, reconhecendo que estas “[...] não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos, encarregados de facilitar sua aplicação [...]”.

Pode-se considerar que a cultura escolar também não está condicionada somente às relações de materialidade, ela pode ir além dos limites da escola, atingindo a comunidade escolar, compreendendo os modos de pensar e agir, as inter-relações que se desenvolvem em espaços de intervalo, recreio, jogos, nas relações e afastamentos das famílias e sua interação com a escola.

Considera-se neste estudo que a cultura da instituição escolar confessional é o conjunto de inter-relações compreendidas entre normas e práticas educativas articuladas pelo *habitus* religioso na promoção histórica de apropriação/construção de modelos/conduas/comportamentos e valores.

Assim, na construção do conhecimento histórico dessas instituições, caminha-se pela trilha das mudanças de ordem teórico-metodológicas, cujos efeitos são positivos. Tem-se a partir da Nova História Cultural um novo fazer histórico que passa a focalizar a cultura material, na percepção de um mundo das emoções, dos sentimentos, das diferenças, possibilitando novos sujeitos e um novo fazer histórico a partir de novos objetos, e de um olhar mais dinâmico, na percepção do movimento e das multidimensões inerentes à história. Neste sentido, as práticas educativas surgem como um novo objeto de análise na construção das histórias das instituições confessionais de Corrente (PI). A construção desse conhecimento histórico, articulado às práticas educativas e à formação desenvolvida nessas instituições confessionais, permite traçar um caminho que articula oralidade e escrita, documentos e rastros encontrados na sua cultura escolar.

Busca-se inicialmente uma visão do contexto em que elas estão inseridas, ou seja, um olhar nos diversos aspectos que inter-relacionam as instituições à cidade de Corrente (PI), cenário em que as histórias do Instituto Batista Correntino e do Colégio Mercedário São José foram se construindo.

Procura-se, nesta seção, por meio da compreensão da dialética, a percepção das multidimensões e complexidade que envolve as instituições escolares enquanto objeto epistêmico, buscando a construção do conhecimento histórico dessas instituições, a partir de uma análise interpretativa de suas práticas, articuladas ao processo educativo e de formação, por meio do *habitus* religioso.

Apresenta-se inicialmente uma teorização sobre a cidade de Corrente (PI), na reescrita de sua história disposta num texto que possa permitir aos leitores uma visão de conjunto das instituições confessionais, no contexto histórico da cidade, cenário dessas histórias.

4.1 Corrente (PI): cenário da educação

Para a construção do conhecimento histórico sobre Corrente, cidade do extremo sul do Piauí, contexto em que se delineiam as histórias das instituições confessionais estudadas, apresentam-se algumas considerações sobre os aspectos da cidade, bem como uma breve historiografia sobre sua origem.

Corrente tem o nome do principal rio da cidade, “Rio Corrente”, cenário de práticas educativas das duas instituições como pode ser observado nos relatos da Profa. Conceição ao falar das aulas de Educação Física realizadas nas areias do Rio Corrente e as apresentações das ginásticas:

À tarde comumente se apresentavam encenações que a gente chamava coreografia, fazíamos todos aqueles gestos, eram exercícios físicos vestidos numa farda ou num uniforme especial, então a gente apresentava na praia círculos, eram desenhos, as iniciais do colégio fazendo coreografias. E também tinha uma prática educativa muito boa que era de recreação, que eram os piqueniques - os piqueniques eram feitos nos dias feriados, a gente saía pela manhã cedinho a pés cada um levando seu vasilhame com alimentação, íamos para beira do rio - a cachoeira ali em baixo perto do Simplício ou então lá pra cima no chamado Poço do Tacho (PROFA. CONCEIÇÃO AVELINO, 2013).

O Rio Corrente era palco também de aulas de Ciências e atividades educativas dos alunos e professores do Instituto Batista Industrial, fato presente também nas narrativas da Profa. Carmem sobre os famosos piqueniques realizados pela escola, entre outras atividades

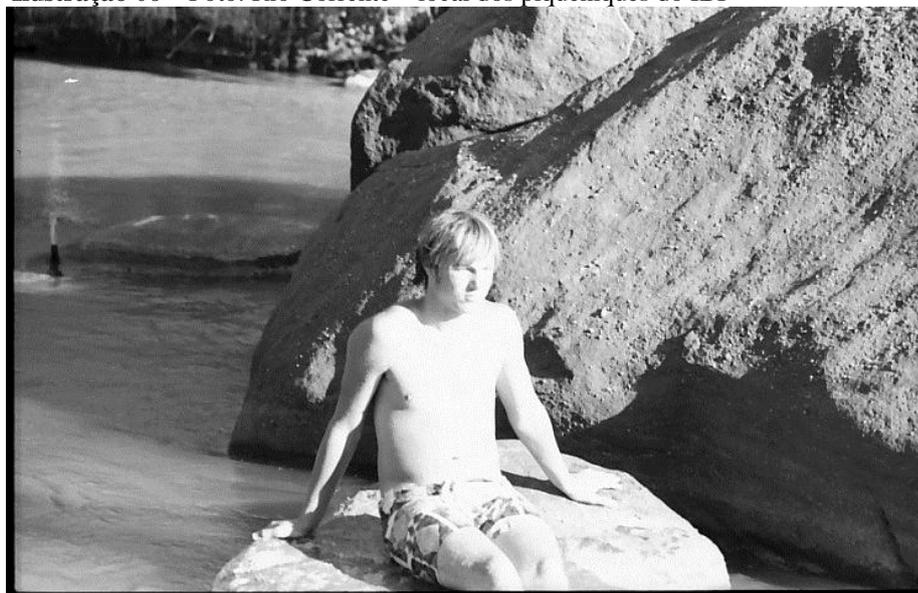
educativas, pois o rio corta as terras do instituto proporcionando à instituição um rico cenário para as atividades práticas e de lazer. Com certeza, as pessoas que estudaram no IBC e/ou no Colégio Mercedário São José, contam “causos” de momentos vivenciados nesse rio, relacionados às práticas educativas das instituições.

Ilustração 05 – Foto: Rio Corrente (momento da pesquisa)



Fonte: internet - <http://www.bing.com/images/search>, 2014.

Ilustração 06 – Foto: Rio Corrente – local dos piqueniques do IBI



Fonte: Acervo Profa. Sônia Paranaguá, 2014.

A primeira foto retrata o Rio Corrente, que em seu percurso passa por terras

próximas ao atual Colégio Mercedário São José (CMSJ) e corta as terras do Instituto Batista Correntino (IBC); abaixo na ilustração 02, o local é a “famosa Passagem do Simplício” - em que se realizavam os piqueniques –prática constante também na vida dos alunos do Instituto Batista Industrial – atual IBC. Tem-se aí - Benjamin o filho mais velho de Pr. Arthur Bruce Oliver e D. Margaret Stripling Oliver.

Segundo a Fundação CEPRO (BRASIL, 2002) a cidade de Corrente é banhada por outros rios como Rio Paraim e riachos Riachão, Buritizinho e do Barroço.

Neste contexto de inter-relações entre a cidade de Corrente e suas instituições educativas confessionais, dá-se ênfase à importância destas instituições, aspecto que é destaque nas informações encontradas na internet e em outras fontes pesquisadas:

O Município começou a se consolidar com a fundação da Igreja Batista de Corrente e a criação de escolas primárias, por influência de elementos de projeção política no cenário nacional, como Joaquim Nogueira Paranaguá e Benjamin Nogueira, que se destacaram nas campanhas abolicionista e republicana. Em terras doadas à Missão Batista do Norte do Brasil, por algum de seus seguidores, em 1920 foi fundado o Instituto Batista Industrial, com a finalidade de divulgar a religião Batista e a instrução.

[...] Em 1949, foi criado o Educandário Imaculada Conceição e, em 1953, o Ginásio São José. (CITYBRASIL, 2014, p. 01).

Como foi colocado na citação, Corrente é palco da primeira Igreja Batista do Estado, inaugurada em 1904 (ilustração 11).

Ilustração 07 – Foto: Igreja Batista de Corrente – fundada em 1904



Fonte: Edy Guerra Nogueira (2003), 2013.

A citação demonstra a presença dos batistas na região e que as instituições são referências históricas sobre a cidade, confirmando sua importância na consolidação histórico-cultural e política, entre outras. É relevante colocar que na cidade de Corrente neste período já tinha uma igreja Católica, destacando-se neste momento a Igreja Batista, por se observar que historicamente há uma compreensão de consolidação e progresso a partir desta data, como se observa no trecho destacado da citação anterior - **“O Município começou a se consolidar com a fundação da Igreja Batista de Corrente e a criação de escolas primárias”**.

Neste período, a Cidade de Corrente (PI) recebeu na mesma data uma igreja Batista e uma instituição educativa, em 10 de janeiro de 1904, citado por Nogueira (2003, p. 40), “[...] logo após a fundação de nossa Igreja, hoje centenária, foi instalado o Colégio Correntino Piauiense sob a direção de Miss Juliet Barlow”. Nesta mesma data, segundo a autora, é inaugurada a primeira biblioteca em Corrente (PI).

Neste sentido, D. Sue Carter (1992, p. 2), apresenta em um estudo realizado uma síntese da história da instituição batista, destacando esta mesma data e que “[...] no mesmo prédio que servia de templo funcionava o jardim de infância e a escola primária [...] O jardim de infância teve como professora a Srta. Juliet Barlow, que veio dos Estados Unidos”. Portanto a cidade de Corrente, na época Vila de Corrente, foi palco da primeira professora de jardim de infância norte-americana do estado do Piauí. Observa-se que, como afirma D. Sue Carter, “escola e igreja” caminham juntas, observa-se na ilustração 11, portanto, também a sede do primeiro jardim de infância da cidade de Corrente e do Piauí.

De acordo com as informações no livro de D. Sue Carter (1992), a professora chegou antes da fundação da igreja, inferindo-se que em 1904 o jardim de infância tenha sido oficialmente registrado, criado como instituição educativa escolar. Para a autora “O jardim da infância foi organizado juntamente com a escolinha, antes da fundação da igreja”. A autora chega a esta informação a partir de uma carta de uma missionária norte-americana, D. Jeanette Jackson:

De uma carta de D. Jeanette Jackson à Junta de Richmond, datada de 27 de outubro de 1903, extraímos: Senhorita Barlow, que veio conosco, está agora na casa do Cel. Benjamin Nogueira no estado do Piauí, e esperamos que ela possa ser útil à causado Mestre naquele lugar. (CARTER, 1992, p. 2)

Pode-se inferir a partir da citação que a professora norte-americana era também missionária e tinha a função de evangelizar, buscando a pedido do Cel. Benjamin ajudá-lo na escola. Ela tinha vindo para o Brasil com o casal Ernet Jackson e sua esposa Jeanette Jackson,

missionários batistas. Observa-se que desde cedo se têm na cidade de Corrente influências de outras culturas, de forma específica a norte-americana, por intermédio dos missionários batistas e posteriormente a espanhola trazida pelos padres mercedários.

Em toda construção histórica e cultural de uma comunidade, cidade, municípios, entre outros locais, observa-se que há uma forte influência das instituições em geral na construção de sua história, essa influência e importância podem ser percebidas em todas as áreas, destacando-se a educativa. Mas, observa-se certa singularidade e respaldo nacional e, por que não, internacional em relação à instituição batista. Neste sentido, questiona-se: como a cidade de Corrente, no extremo sul do Piauí, foi escolhida pelos missionários norte-americanos para instalar uma instituição educativa?

Sabe-se que há um processo de evangelização anterior à aprovação/fundação de uma instituição escolar, que levou os missionários a ajudar, a pedido do Cel. Benjamin e seu irmão, a fundar um jardim de infância cuja história será aprofundada posteriormente.

Neste momento, se destaca a forma como foi escolhida a Vila de Corrente para a fundação de uma instituição educativa com total apoio da Missão Nacional e Internacional. Este fato pode ser esclarecido por Sue Carter, missionária que é conhecida como D. Sue, esposa do Dr. Jimmie Dale Carter, que foi vice-diretor e tesoureiro do IBI/IBC. O casal viveu na cidade de Corrente (PI) aproximadamente 30 anos. Portanto, ela possibilita conhecer a forma como a Vila de Corrente (PI), foi escolhida para ser cenário de um Centro Missionário que trabalharia por meio de uma instituição educativa - escola industrial agrícola. Conforme Carter (1992, p. 3):

[...] a missão Batista do Norte do Brasil mandou uma comissão para sondar as possibilidades de trabalhar nesta região. [...] ‘Nós sua comissão, depois de andar mais de 900 km. a cavalo através do território, chegamos a conclusão de que a Vila de Corrente, no Sul do Piauí, deva ser o centro do qual este território deve ser evangelizado’. [...] A missão Batista do Norte ficou convencida de que, para a evangelização desta vasta região, um centro missionário deveria ser estabelecido, e que este centro deveria ser uma escola industrial – agrícola.

Desta forma Corrente foi escolhida para ser primeiro cenário da educação infantil batista no estado do Piauí – jardim da infância e escola primária e 16 anos depois foi instituída a “escola industrial – agrícola” com o nome de “Collegio Agrícola” ou “Instituto Baptista Industrial” em 1920, cujos detalhes de seus aspectos históricos serão trabalhados na seção específica sobre esta instituição. Mas, o que levou à Missão a inspecionar aquela região?

Uma das respostas que é consenso entre alguns autores, na qual se destaca o relato de D. Sue Carter (1992), que afirma o pedido do Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá à Junta de

Richmond para a fundação de um Colégio Batista em Corrente, com o compromisso de que sua família doaria as terras para implantação da instituição educativa Batista. Segundo a autora, este pedido foi realizado “Em 1913, Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá pediu ao Senhor Secretário Executivo da Junta de Missões Estrangeiras da Comissão Batista do Sul dos Estados Unidos que fundasse um colégio no Sul do Piauí”. Segundo a autora daí o motivo da comissão ter vindo para a Vila de Corrente, como resultado deste pedido. Posteriormente, na Ata do “Registro do Estatuto”, datado do dia 10 de janeiro de 1920, confirmam-se os nomes de registro da instituição e a doação realizada constando no documento que

[...] ficava fundado, desde esta data, para todos os efeitos legais neste município na área de terra doada pelo Doutor Joaquim Nogueira Paranaguá e sua esposa compreendendo os sítios “Barro Vermelho” e “Cachoeira” um estabelecimento de instrução que se denomina “Collegio Agricola” ou “Instituto Batista Industrial” [...]. (ACTA – REGISTRO DE ESTATUTOS, 1920).

Portanto, fica instituído o IBI ou Colégio Agrícola. Destaca-se novamente a relevância das instituições confessionais investigadas, por terem maior influência do que se considera normalmente, em relação ao crescimento de uma região, no caso do IBI, identificando-se com grande relevância como propulsora não só da educação e cultura, mas principalmente da área econômica. Em relação ao seu nome confirma-se no Estatuto (foto 08).

Ilustração 08 – Foto: Documento original - Estatuto do IBI

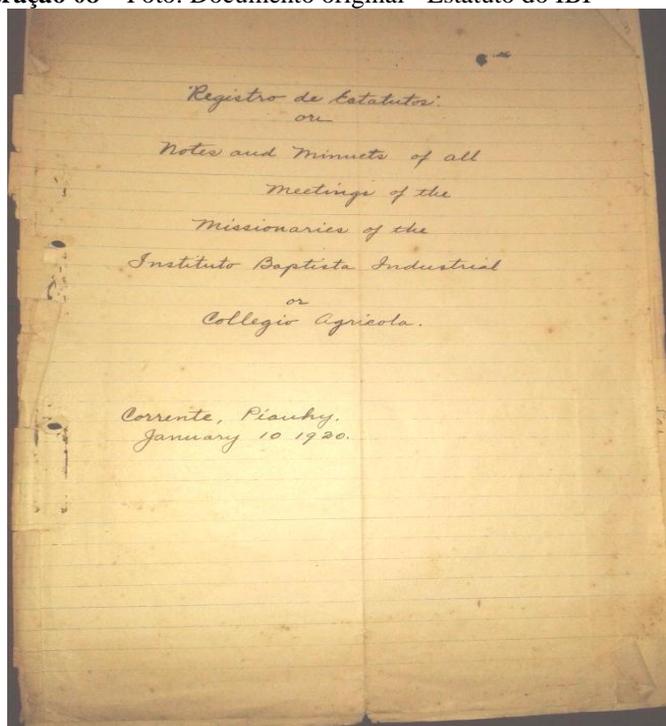
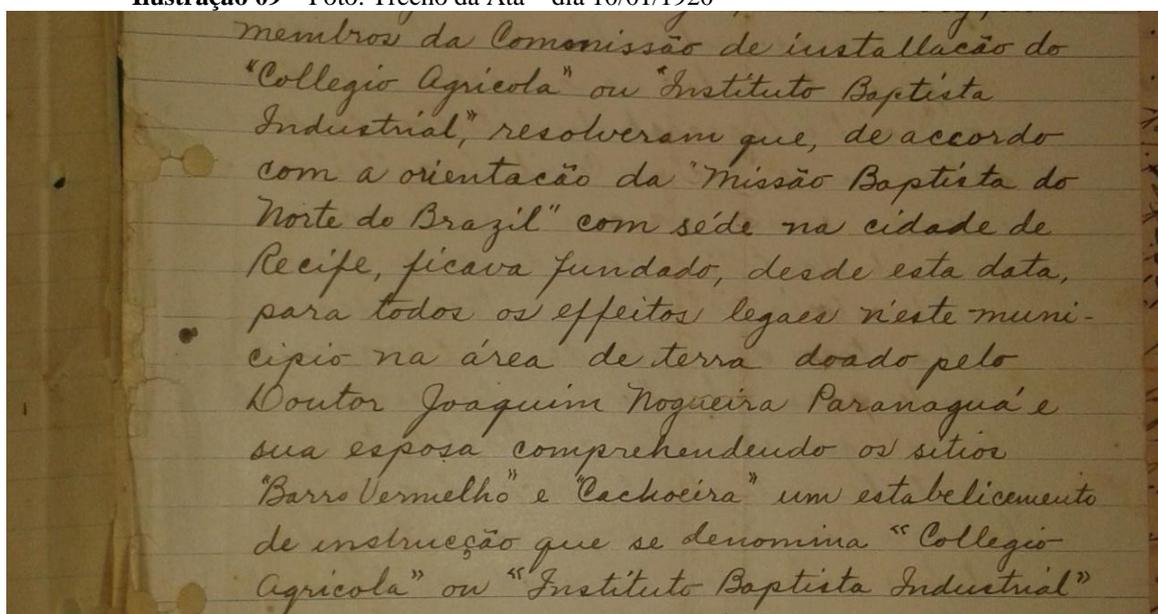


Foto: Acervo Instituto Batista Correntino – Estatuto do IBI (1920), 2014.

Como se pode observar na fonte analisada, o Instituto Batista Industrial também foi registrado com o nome de Colégio Agrícola – Estatuto do “*Instituto Baptista Industrial ou Collegio Agricola*”. Os documentos na época eram manuscritos e posteriormente transcritos novamente à mão, para cópia que era registrada em cartório. Observa-se no documento- “Artigo 1º - Fica criado na Villa de Corrente do Estado do Piauhy, fora do perímetro urbano e lugar denominado ‘Cachoeira’ o Instituto Batista Industrial [...]” (PIAUI. ESTATUTO DO IBI, 1920, p. 1).

No estatuto está revelado, quem são os “seguidores”, da religião batista que doam as terras conforme aparece em citação inicial – “[...] Em terras doadas à Missão Batista do Norte do Brasil, por algum de seus seguidores [...]”, sendo estes: Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá e sua esposa, conforme o Estatuto do IBI, em seu artigo 4º, confirmando que a Cidade de Corrente recebeu em 10 de janeiro de 1920 uma instituição educativa confessional da denominação Batista, sendo instalada nas terras doadas pelo Dr. Joaquim e sua esposa. A instituição recebeu também outras doações tanto de pessoas do Brasil como dos norte americanos da Junta de Missão reponsável por sua implantação. (PIAUI. ESTATUTO DO IBI, 1920, p. 2). Confirma-se na ata que os terrenos foram doados por Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá:

Ilustração 09 – Foto: Trecho da Ata – dia 10/01/1920



Fonte:Acervo IBC, 2014.

A ata representa/registra e autentica a doação do terreno pelo Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá. Assim, na construção histórica da cidade estão presentes as colaborações dos irmãos Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá e Coronel Benjamin José Nogueira, em diversas áreas destacando-se a religiosa, política e educativa.

A cidade de Corrente foi berço do primeiro Jardim de Infância que teve continuidade em suas atividades evangélicas e educativas com a fundação em 1920 do “Colégio Agrícola” ou “Instituto Batista Industrial”. Observa-se que o IBI gerou grande repercussão tanto na área geográfica, quanto na área sentimental, pelas fortes lembranças e emoções, que levam ex-alunos a escrever, sentindo-se parte daquele lugar, da cidade de Corrente. Observa-se o relato de uma ex-aluna, filha de missionários que moraram em Corrente. Segundo Edith Fernandes Guerra (1991) no livro “Doces recordações”, em que relata as recordações de sua mãe, Celecina Viegas Fernandes, esposa do missionário e pastor Augusto Carlos Fernandes (seu pai), professor e diretor na Vila de Corrente (PI), trabalhando no ministério, igreja e na instituição batista, professor muito citado por seus ex-alunos (batistas e católicos), por sua dedicação, amor e compromisso, como se poderá constatar no decorrer da história das instituições confessionais. Inicia-se neste texto seu relato confirmando a importância, o amor das pessoas que viveram nestes momentos na cidade de Corrente, que após décadas realizavam um encontro, como conta a autora:

[...] juntamo-nos, um grupo de correntinos [...] estávamos em nosso segundo encontro. [...] A denominação ‘correntinos’ aplica-se neste caso, não somente aos nascidos propriamente em Corrente mas a todos os que tiveram ligação com a terra e o colégio que foi nosso lar comum. Refiro-me ao Instituto Batista Industrial (IBI), (hoje Correntino – IBC), que uniu a todos em torno do seu nome, como a toda região que compreendia não só o sul do Piauí como também o centro e o norte assim como boa parte do sertão da Bahia, Maranhão e até Goiás. [...] Nós sabemos que o elo mais forte que uniu aquela comunidade foi o Instituto; [...] (GUERRA, 1991, p. 61).

Compreende-se a partir da citação a importância do IBI na região do extremo sul e em outros estados, bem como os sentimentos que unem até hoje essas pessoas. Esta instituição possibilitou o desenvolvimento econômico da região por meio da agropecuária, pelo seu patrimônio constituído por uma vasta extensão de terras, e por suas atividades diversas, exercidas integrando a evangelização por meio da educação e dessas atividades, que em conjunto eram denominadas de atividades industriais.

As atividades realizadas pelo IBI, que se destacavam como promotoras do crescimento sociocultural e econômico por serem diversificadas, de certa forma justificavam o nome “Industrial”⁵, pois tendo em vista o significado e a polissemia do termo de acordo com o Dicionário online de português (2014, p. 1): “Conjunto das atividades, dos ofícios que produzem riquezas pela manipulação das matérias-primas”.

⁵ O termo no dicionário Michaelles On-line (2014) de português pode ser considerado como arte, ofício, profissão, entre outros.

Assim, destaca-se a foto a seguir, que representa a contribuição do IBI/IBC para a pecuária de Corrente (PI), possibilitando o desenvolvimento da economia da cidade.

Ilustração 10 – Fotos: Atividade pecuária desenvolvida na região.



Fonte: Acervo Profa. Sônia Paranaguá, 2013.

Destaca-se Dr. Hélio Paranaguá, ex-diretor do IBI/IBC, em um curral com o gado, que até hoje representa a atividade pecuária nesta região, uma forma de crescimento da economia de todo o Piauí. A foto à direita – representa o cotidiano da zona rural, das fazendas do IBI/IBC e da região. Tem-se na memória de uma ex-aluna e ex-professora Edith Fernandes Guerra (1991, p. 73), a representação da foto do que se chama de carro de boi dirigido por “[...] um tipo muito comum que representavam uma classe: a dos carreiros”. [...] os tocadores dos carros de boi [...] quantas vezes ‘de tardezinha’ como se chamava o anoitecer, a gente era embalada pelo canto do carro e o aboio do carreiro”.

Assim, entre o cotidiano e as suas atividades, observa-se que o Instituto Batista com sua característica Industrial que leva em seu nome – IBI faz por meio de suas diversas atividades que se tenha a compreensão, a partir da polissemia da palavra, do caráter industrial ali expresso. Foram exercidas atividades como, por exemplo, a confecção de tijolos, produção de queijos, couro, entre outras atividades que na época dão ao IBI o caráter industrial.

Corroborando com exemplos das diversas atividades desenvolvidas pelo IBI, nome que ficou historicamente conhecido, pois pouco se ouviu falar na instituição como “Colégio Agrícola”, talvez por não ter apenas desenvolvido essa forma de atividade, destaca-se no livro autobiográfico da Profa. Mirian Folha de Araújo Oliveira (2013, p. 15) que:

Os missionários norte-americanos trouxeram a cultura do trabalho e aqui no colégio implantaram marcenaria, usina de beneficiar arroz, criação de porcos, criação de gado, e implantação de técnicas agrícolas [...] garantia de trabalho para tantos que delas necessitavam, contribuindo já naquela época para o desenvolvimento da região.

Segue como exemplo da produção de tijolos, a foto com uma amostra existente no museu do Instituto Batista Correntino – IBC. Observam-se, no tijolo, as iniciais da instituição.

Ilustração 11 – Foto: Tijolo fabricado na época do IBI (1920-1970)



Fonte: Acervo da autora, 2013.

Esses tijolos eram fabricados no IBI, cuja olaria servia de escola de aprendizagem para o ofício, de maneira que o tijolo era mais uma fonte de renda e também uma atividade educativa, profissionalizante. Algumas atividades citadas eram utilizadas para formação de mão de obra, utilização do trabalho do aluno para pagamento do colégio, e utilização comercial na cidade. A instituição mantinha outras fontes econômicas como loja, curtume, entre outros empreendimentos que desde a década de 1920 vem influenciando e possibilitando o crescimento da região.

Destacam-se entre os documentos encontrados nos arquivos do Instituto Batista Correntino, alguns voltados para impostos pagos pela instituição, como, por exemplo, documentos da Municipalidade de Corrente (PIAUI, 1923), da Intendência Municipal de Corrente (PIAUI, 1924, 1926), que na época respondiam pelos impostos.

Apresenta-se um recibo de imposto (Ilustração 16) sobre exportação de bois, emitido pela Intendência Municipal de Corrente para o denominado no documento de

econômico da cidade tanto na área interna como se observa nos documentos representados por recibos emitidos pela Municipalidade de Corrente (1923), referente à influência econômica do IBI na área de economia interna da cidade em que consta “[...] sete vezes que abateu para o consumo público desta Villa”, isso ocorreu em 28 de julho de 1923.

Contar a história de Corrente (PI), cenário dessas instituições é relembrar a história das instituições confessionais, podendo se comprovar essa afirmação em vários aspectos, principalmente no que diz respeito à formação da cidadania correntina. As pessoas ao falarem da cidade remetem à importância das instituições, principalmente o IBI, que nesse período foi a primeira a possibilitar que os homens e mulheres de Corrente construíssem suas identidades enquanto pessoas e profissionais, por meio da educação e das escolas de formação profissional por eles ofertadas como os cursos da Escola Normal e cursos técnicos, bem como posteriormente o Colégio São José com seus cursos técnicos, principalmente o curso de Administração. Assunto que será discutido em outras seções, em que se busca aprofundar nas formas de apropriação em relação ao ensino e aprendizagem/formação possibilitada por essas instituições.

Observa-se que as instituições confessionais promoveram e promovem a formação de homens e mulheres de Corrente, atualmente com a colaboração de outras instituições educativas. São vários os testemunhos orais e escritos sobre a importância e as realizações das instituições educativas em prol do desenvolvimento da cidade de Corrente e da região. Um dos relatos sobre a importância dessa instituição para a região no decorrer de sua existência está no livro “Maravilhosa e abençoada História” da ex-professora e historiadora Edy Guerra Nogueira (2003, p. 43):

[...] o IBI promoveu uma arrancada na educação no sul do Piauí, tendo a sua fama atingido várias outras cidades do Estado [...] até chegar a Teresina. Na Bahia, sua reputação chegou a Formosa, Santa Rita, Barreiras, Barra do Rio Grande, Lapa, Ibotirama, etc. No Maranhão, estendeu-se a Balsa e Auto-Parnaíba, entre outras.

Sobre sua importância na vida pessoal e profissional das pessoas da comunidade destaca-se na obra da autora...

Sentimos a benéfica influência do IBI ao ver que muitos dos que passaram por seus bancos projetaram-se nas mais diversas áreas vocacionais e profissionais. Na área religiosa, vimos surgir muitos pastores, evangelistas, missionários, obreiros voluntários, etc. Na área da saúde, contemplamos médicos, enfermeiros, odontólogos, etc. [...] na área política [...] Na educação [...] Todos esses profissionais ex-alunos do IBI têm honrado e dignificado o nome desta instituição. (NOGUEIRA, 2003, p. 43-44).

Traz-se para corroborar com afirmações sobre a importância das instituições

confessionais tanto na área pessoal como na comunitária e região do Município de Corrente a citação de José Paes Landim (2013, p. 65), ex-aluno do IBI, hoje pessoa de destaque na sociedade brasileira, em seu livro “Resgate de um débito”.

Falar do IBI, como educandário, é falar de algo revolucionário na educação, é falar do quanto ele enriquece a história cultural do sul do Piauí, especialmente Corrente, onde fora fundado, mas também de localidades outras circunvizinhas, como Santa Rita de Cássia, Formosa do rio Preto, do lado da Bahia [...].

[...] se alguns méritos acompanhavam meus passos, como a de tantos outros seus ex-alunos, grande parte desses méritos, devíamos ao nosso saudoso IBI [...]

Por isso é que nos é sobremodo gratificante voltarmos àqueles dias de já tão distantes não só para testemunhar, como ex-aluno, o quanto foi importante nossa passagem por lá, quão grande é nossa saudade daquele convívio amigo e fraterno [...].

No texto da dissertação de Penno (2005, p. 14), a autora destaca a importância e o reconhecimento por parte das pessoas em relação às escolas confessionais e de forma específica destaca-se a citação da autora em relação ao IBI:

A escola havia sido implantada no início do Século XX. A instituição de ensino possuía grandes propriedades de terra e rebanhos de gado, porém, o que me surpreendeu foi à descrição do impacto positivo que esta escola evangélica trouxe à região. Segundo os depoimentos, por meio desta escola, formaram-se muitas pessoas de destaque que hoje ocupam cargos importantes em outras cidades, Estados e até em outros países. A educação primava pela excelência na formação moral e acadêmica dos alunos.

Assim como nos estudos já existentes, em pesquisa recente, na construção desta tese, destaca-se um fragmento da narrativa autobiográfica presente na história de vida de formação da Profa. Carmem a comprovação da influência educativa do IBI, neste caso, já na década de 1940

E então, no ano de 1944 eu estava então com quinze anos, fui para Recife, a igreja nos mandou, a mim, Edehy e uma outra moça sergipana, Vasti, que morava aqui, veio ajudar com o orfanato, o instituto teve também um orfanato, ela veio ajudar a D. Casula Lima era a diretora, ela veio pra ajudar, mas também tinha que estudar e nós queríamos estudar... continuar o curso fora, fomos estudar fora de Corrente, o curso religioso na Escola de Trabalhadoras Cristãs – ETC, naquela época.

Nesta narrativa observa-se outra contribuição social da instituição para a comunidade de Corrente “um orfanato”, demonstrando também que naquele momento ainda não havia um ginásio na cidade, que foi criado apenas em 1947. Logo os filhos(as) de Corrente tinham que sair para concluir seu curso ginasial. Chegando a Recife, já frequentando

o curso religioso na Escola de Trabalhadoras Cristãs – ETC, a professora relata um episódio que se apresenta como um testemunho da importância da educação de Corrente e sua influência e repercussão em metrópoles distantes. A depoente descreve em suas narrativas um momento em que participava de uma aula de Francês:

A professora, D. Miriana, era da Suíça, e no início das aulas chamou um número, seis, era seis o meu número. Ela elaborou uma pergunta e pediu para escrever no quadro. Ela notou que eu sabia e foi botando coisas mais adiantadas e eu respondendo. Estava um silêncio na sala, eu ficava de costas para a turma... Ela disse:

- Menina, você é de onde? - Eu sou do Piauí.
- De que lugar? E eu disse: de Corrente.
- Ah! Então é justificável. Você já sabe esse conteúdo.

O passado muitas vezes é silenciado, outras vezes, esquecido, mas a professora Carmem relata sua história de vida em detalhes, com fortes emoções, na impressão de que ela está, ao relembrar o passado, revivendo aquelas fortes emoções, confirmando que “[...] o passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana.”(HOBSBAWM, 1998, p. 23).

Nas memórias observam-se aspectos sociais e culturais do período em que a professora relembra, a forma de vida em Corrente, cidade localizada no extremo sul do Piauí, que na época era o Estado mais pobre do Brasil. Conta a professora Carmem:

E nós fomos... agora naquela época, não havia luz em Corrente, era cheia de buraco, nós brincávamos, mas muitas e muitas vezes à noite tínhamos que preparar as aulas com lamparinas com querosene. Naquela época não tinha nada, e Corrente não tinha luz, épocas muito difíceis, mas isso só fazia com que nós desejássemos fazer o melhor, além de sermos crianças normais, como as outras.

Então, nós fomos preparar a viagem para Recife, não havia transporte, então nós fomos a cavalo, nós três, com três pessoas mandadas pelas famílias, levando os animais com as cargas, com as comidas, e fomos em três dias daqui de Corrente para Santa Rita de Cássia, e tivemos que preparar tudo para dormir, e ressaltando que a comida era feita por nós, pois parávamos no meio do mato, e lugares assim.

E chegando a Santa Rita, chegando tivemos que esperar vários dias pelo vaporzinho chamado Jansei Melo, chamado caixa de fósforo, o vapor tinha apenas um... lugar onde se dorme ... um camarote, o mais todo mundo dormia junto, embaixo, nas redes etc. O camarote era do comandante, que se chamava Duarte, um senhor viúvo, mas uma pessoa excelente, maravilhosa, que nos cedeu esse camarote, ficou dormindo com os outros... e fomos descendo, muitos dias, uns quatro dias, não lembro, até quando chegamos em Juazeiro da Bahia, e ele nos levou à casa da mãe dele, eu e Edehy, ele era uma pessoa influente na cidade, pois as outras tinham pessoas conhecidas lá e nós ficamos ali por mais de uma semana, porque não havia transporte de Petrolina, que é do outro lado do Rio São Francisco, Juazeiro fica de um lado – Petrolina do outro [...], teríamos que

atravessar, mas encontrar uma pessoa que nos levasse a Recife, e Duarte ficou procurando uma pessoa de confiança e encontrou o Sr. Joaquim André, que era uma pessoa também influente na cidade. E nós fomos com esse senhor.

Chegamos em Recife e no outro dia, domingo, ele iria nos levar para passear e conhecer a cidade. E assim ele fez, conhecemos, mas à tardezinha ele nos levou à escola e me entregou a Lídia, que tinha sido minha primeira professora, mas que era agora secretária. Ela passou vários dias nos orientando, nos ensinando, pois nós éramos como se fossem cegas, pois não havia nada aqui [Corrente].

Nos fragmentos da história de vida da Profa. Carmem pode-se perceber a expressão citada por Pineau e Le Grand (2012, p. 15) “Fazer a vida nunca foi fácil. Ganhá-la, também não. Compreendê-la, menos ainda”. Na narrativa autobiográfica da professora tem-se a constatação das dificuldades encontradas pelas pessoas nesse momento da década de 1940, em relação à educação, ao esforço para alcançar novos horizontes, e a garra de enfrentar o desconhecido, a forma como ganhar a vida naquela época, que levava pessoas a sair da cidade enfrentando grandes dificuldades. Não se pretende compreender como para elas todas aquelas dificuldades representavam momentos de festa, de confraternização e brincadeiras, como pode se perceber ao ouvir suas narrativas, durante as gravações, que expressam sentimentos de gratas recordações e não de sofrimento.

Assim, tem-se na fala da professora transcrita neste texto que a cidade naquela época não tinha infraestrutura de água, luz, saneamento ou uma mínima estrutura que já havia em outros centros. Como diz na narrativa “éramos como se fossem cegas”, desconheciam a urbanização. Demonstra-se com esse relato que as histórias de vida apresentam-se como

[...] práticas, mediante as quais o sujeito assume a condição de sua própria vida, emergem nas fronteiras do existencial e do profissional, do privado e do público, do dizível e do visível. As práticas das ‘histórias de vida’ são desse tipo. São práticas multiformes. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15).

Por esse e outros motivos supracitados em relação à narrativa autobiográfica - história de vida é que se tem esta como uma técnica que se apresenta como “busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais”, que representam um conjunto de vivências, tendo em vista que...

Na fronteira entre a vida corrente e a vida cultural, pratica-se uma série de rituais intermediários que, embora se refiram à vida de uma pessoa, estão intrinsecamente ligados à vida de uma comunidade mais ampla e até mesmo de uma coletividade (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 25).

É neste sentido que a viagem realizada pela professora representa um ritual comum às pessoas daquela época quando precisavam se ausentar de Corrente (PI), podendo se compreender outros aspectos da cidade como o poder aquisitivo em relação a outros centros, essa forma de viajar era privilégio de poucas pessoas, apesar de ser uma forma difícil para o contexto de outras cidades brasileiras. E assim se constrói a história de Corrente (PI)... Podendo ser visualizada na narrativa da Profa. Conceição Avelino - ex-aluna e professora da Instituição confessional católica de Corrente... anos depois, mas a cidade e seu entorno apresentando as mesmas dificuldades...

Quando eu viajei para Santo Antônio de Jesus, em fevereiro de 1959, eu fui de jeep daqui de Corrente para Barra do Rio Grande – Bahia. Chegando em Barra, passei uma semana, depois de uma semana consegui pegar um vapor o “ Siqueira Campos”, viajei pelas águas do Rio São Francisco nesse vapor, foram três dias com três noites. Chegamos em Juazeiro da Bahia, passei mais dois dias, peguei um trem e fui nesse trem de Juazeiro até Salvador. Em Salvador eu peguei um barco pequeno pela Baía de Todos os Santos e fiz de Salvador até Nazaré, que é uma cidade próxima, e de Nazaré eu fui novamente de trem até Santo Antônio de Jesus, parece que foi de uns oito a dez dias de viagem naquela época. Isso a viagem de ida. [...] E de volta, em dezembro, a viagem foi mais engraçada. [...] de Barra para Santa Rita viajei num caminhão, de Santa Rita pra Corrente, viajei sete dias montada num jumento. Para Corrente, foram sete dias de viagem.

Em continuidade, a Profa. Carmem Alayde conta suas lembranças em Recife e suas viagens de volta à Corrente:

[...] passei seis anos em Recife, somente uma vez eu voltei a Corrente, essa vez viemos em cima de um caminhão, com uma carga até em cima, de Recife a Petrolina... Em Pontal (no encontro do Rio Grande com o Rio Preto), lá os cavalos estavam nos esperando... e nós viemos a cavalo [...] Quando terminamos o curso, em 1949, [...] já as coisas haviam mudado demais, nós que sempre íamos e voltávamos a cavalo, voltamos no avião do instituto, já havia esse aviãozinho dirigido por Carlos Pinto, e ele foi nos buscar em Barra [...]

E assim acontecia com todas as jovens, ou outra pessoa que quisesse continuar seus estudos. Observa-se que a viagem para sair de Corrente em busca de estudos, de instrução, por uma educação representa um ritual comum aos filhos de Corrente.

Compreende-se a história como “[...] retomada de operações culturais” que tiveram seu início em processos anteriores, seguidas de múltiplas formas e que são reanimadas ou reativadas a partir do presente. (NOVAES, 1992, p. 11). Assim, se tece e entretece a história da cidade... das instituições... nas lembranças de suas ex-alunas.

Retomando a um período anterior, Edith Fernandes Guerra (1991, p. 62), assim como a professora Carmem Alayde em seu relato oral, apresentam em sua narrativa

autobiográfica aspectos da vida na Vila de Corrente, assumindo a condição também além das fronteiras do privado o público, o cotidiano da cidade...

[...] quando os rios enchiam ficavam impedidas todas as passagens. O transporte dos gêneros de primeira necessidade e correspondências era feito a “lombo de burro” e assim o sal, o café, o querosene e outros gêneros como tecidos, material escolar, etc, [...]. ainda não havia telégrafo. De telefone nem se falava. Conhecíamos apenas uma agência de correio que funcionava em uma casa particular. Foi muito tempo mais tarde que o diretor B. H. Foreman levou uma caminhonete e Francisco Ferreira um caminhão, os primeiros veículos motorizados que lá entraram.

Como se pode observar o início do progresso veio para a Vila de Corrente por intermédio dos missionários batistas, como por exemplo, a primeira caminhonete, o avião e principalmente a educação. A professora Carmem Alayde em suas memórias fala sobre um avião, assim destaca-se na ilustração abaixo:

Ilustração 13 – Fotos: Primeiro avião em Corrente - Piloto e sua família



Fonte: Acervo professora Sonia Paranaguá, 2014.

A foto retrata o primeiro piloto do avião – missionário - Robert Luther Fielden e sua esposa Myra Jane Rankin Fielden e filhos. O avião servia aos missionários e ao IBI, sobre o avião colocam-se as recordações da professora Mirian:

Esse avião da missão servia para muitas coisas. Levava pessoas para realizar cultos em Alto Parnaíba no Maranhão. Fui muitas vezes e pra mim o mais importante é que ele saía com pessoas doentes a qualquer hora do dia e às vezes até à noite (sem permissão, mas saía). Podia ser rico ou pobre, "o avião da missão" como era chamado, fazia esses trabalhos.

Teve uma vez que o filho do Sr. Amintas, gerente do banco do Brasil na época, foi operado de amígdalas e parece que ele chorou muito e teve umas complicações. Pois Pr.

Bruce que na época era o piloto, levantou voo à noite com mais ou menos uns dez carros ao redor do aeroporto com os faróis ligados pra ele poder voar, e infelizmente antes de chegar a Barreiras a criança morreu. Foi uma grande tristeza na época. Quando me lembro dessas coisas, vejo o valor que foi o IBC pra nossa cidade. Ainda é, claro, mas falo pelo trabalho pioneiro dos norte americanos.

Constata-se nos depoimentos que o avião prestava serviços a toda a região, uma forma de ajudar a comunidade e acesso para a evangelização. Neste sentido, busca-se apresentar a cidade de Corrente. Este procedimento se explica, tendo em vista que para desenvolver o conhecimento histórico busca-se o movimento dos acontecimentos que reportam a pesquisadora em alguns momentos ao presente e, a partir deste, o olhar ao passado, demonstrando que a história não é contada apenas de forma linear, mas a partir de sua relevância em cada momento, demonstrando sua dinâmica. Neste sentido, é que a história remete para um salto para o presente (momento da pesquisa) da cidade de Corrente, Piauí – para compreensão do passado na perspectiva de seu desenvolvimento em relação a sua estrutura geográfica, política, entre outras.

➤ **A cidade de Corrente (PI)...**

Em sua caracterização geográfica, econômica, religiosa e outras - segundo fontes como a Fundação CEPRO, Piauí, Informações Municipais – 2000; Anuário Estatístico do Piauí – 2001; Piauí, Governo do Estado – Lei Complementar nº 87, de 22/08/2007, Corrente está situada na Microrregião Chapadas do Extremo Sul Piauiense e tem por Território de Desenvolvimento a Chapada das Mangabeiras. Limita-se ao Norte com Riacho Frio/São Gonçalo do Gurguéia; ao Sul com Cristalândia do Piauí/Estado da Bahia/Sebastião Barros; Leste com Parnaguá/Sebastião Barros/Riacho Frio e a Oeste com o Estado da Bahia.

Como toda cidade, Corrente se encontra em um contexto mais amplo de um país e de um Estado, neste caso o Piauí. Segundos estudiosos o nome do estado deriva de um dos primeiros rios que foram atingidos pela ação colonizadora, subfluente do rio Parnaíba, “[...] em cuja bacia oriental é ocupada pelo hoje Estado. Nesse entendimento, Piauí vem a ser rio dos Piaus, rio dos peixes pintados”. Assim, expressa Fonseca Neto, em um texto “O Piauí na história” (BRASIL. FUNDAÇÃO CEPRO, 2013, p. 9), do qual se destaca a história do Estado - contexto em que surgiu Corrente:

Ocorreram no século XVII as primeiras incursões exploradoras ao território que é o espaço geográfico do Piauí de hoje. Foi o tempo da chegada das bandeiras entradistas, que, oriundas das regiões litorâneas da Bahia, São Vicente, Maranhão e

Pernambuco, fizeram guerra de subjugação e extermínio às populações nativas e implantaram suas experiências de criação de gado e agricultura de subsistência. [...]

No interior e zona central dessa nova área de exploração colonial, assentou-se em 1697 um núcleo ordenado de povoamento, a hoje cidade de Oeiras, ao mesmo tempo em que no extremo sul era fundada Parnaguá, e também se formavam as primeiras comunidades na região norte, no entorno da agora cidade de Piracuruca, proximidades da Serra da Ibiapaba. [...]

No tempo das lutas pela separação do Brasil de Portugal e pela Independência do Brasil, o Piauí foi uma das últimas províncias a aderir a tal movimento. O fez, porém, em meio a tormentoso movimento em que centenas de pessoas deram a vida pela causa, no alvorecer do ano de 1823. O fato mais notável desses embates ocorreu perto da vila de Campo Maior – no leito do riacho do Jenipapo. Em meio a esse movimento, uma facção política tomou o poder em Oeiras e o manteve por décadas. Oeiras perderia sua condição de capital piauiense no ano de 1852, quando uma nova cidade-capital – Teresina – foi criada com essa intenção.

Tem-se também a história do Estado contada segundo Alencastre (1981, p. 33-34), que afirma o Piauí ter sido descoberto em 1674 por Domingos Afonso Mafrense e seu irmão Julião Afonso Serra, com a ajuda de Francisco Dias de Ávila e Bernardo Pereira. Sendo o Piauí desmembrado da Capitania de Pernambuco em 1695 mas, apenas, em 29 de julho de 1758, foi que ocorreu, segundo o autor, a “Criação da Capitania do Piauí, independente do Maranhão quanto ao administrativo”.

A intenção desse breve histórico é de apenas focalizar o contexto de Corrente em seu entorno maior, seu Estado – rico de histórias. Assim, como afirma muito bem o professor e pesquisador Fonseca Neto (BRASIL, 2013). “As referências históricas acima correspondem, apenas, aos séculos da colonização, porque as terras do hoje Piauí conhecem populações desde pelo menos 50 mil anos”. Ele se refere aos atuais indícios da existência das primeiras comunidades na história local, que foram reveladas na região da chamada Serra da Capivara, onde se tem estudos que envolvem arqueólogos, historiadores, paleontólogos, antropólogos, entre outros interessados nessas áreas do conhecimento, como por exemplo...

Niéde Guidon, que defende a teoria segundo a qual o homem habita a região há aproximadamente 50.000 anos, argumenta: Toda essa região abriga uma das maiores concentrações de sítios catalogados com pinturas rupestres do mundo.

[...] Os grafismos ajudam a reconstituir a vida dos grupos humanos que moraram no Brasil em tempos ancestrais, cobrindo aspectos da vida cotidiana -como a caça, a morte e o sexo- e cerimonial.

[..]São milhares de pinturas rupestres feitas pelos primeiros homens americanos com datas ente 10 e 100 mil anos e que estão prontas com passarelas, iluminação, guias especializados. Um patrimônio fruto de mais de 30 anos de pesquisa e luta pessoal da arqueóloga e da Fundação Museu do Homem Americano (Fumdam) com sede em São Raimundo Nonato-PI.

São 129.140 hectares de parque abrigando mais de 700 sítios arqueológicos (500 deles com pinturas rupestres). (BRASIL.SBPC. JORNAL DA CIÊNCIA, 2005).’

Pode-se perceber a riqueza cultural do Estado do Piauí – em que se encontra Corrente, cenário da educação confessional desenvolvida pelas instituições pesquisadas: Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José.

O estado do Piauí, segundo o IBGE, Anuário Estatístico do Brasil – 2012, Contagem da População – 2007, Censo – 2010, com a EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MUNICÍPIOS DO PIAUÍ, NORDESTE E BRASIL 1940-2010 – apresenta seu crescimento em relação ao número de municípios no quadro representado a seguir. Os 224 municípios estão agrupados em quatro macrorregiões e onze territórios de desenvolvimento formado por aglomerados de municípios.

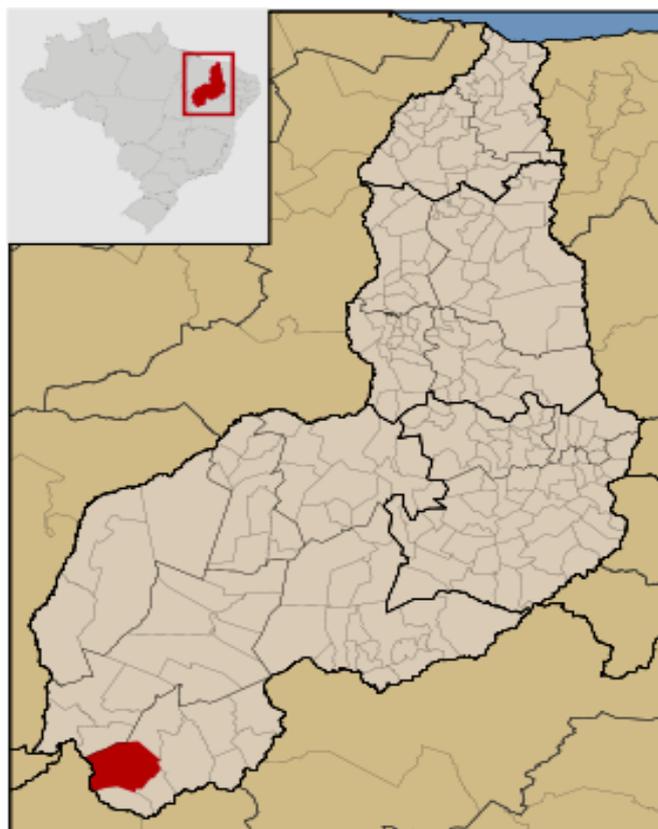
Quadro 05 – Evolução do número de municípios do Piauí, no período de 1940 –2010.

Ano	Número de municípios
1940	47
1950	49
1960	71
1970	114
1980	114
1990	118
2000	221
2007	223
2008	223
2009	224
2010	224

Fonte: IBGE, 2012.

Corrente situa-se na Macrorregião do Cerrado, como parte do território de desenvolvimento – Chapada das Mangabeiras. (BRASIL. CEPRO, 2013, p. 13). A cidade fica distante das capitais, inclusive da capital de seu Estado (874 km), observando-se que, em tempos longínquos, as pessoas buscavam estudar em Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Brasília entre outros locais, procurando-se pouco a capital – Teresina (PI). Pode-se observar a distância da cidade de Corrente, localizada no extremo sul piauiense, na foto do mapa que segue, possibilitando a visualização da cidade no contexto geográfico do Estado e País.

Ilustração 14 – Mapa do Piauí – destaque - cidade de Corrente, à esquerda Piauí.



Fonte: internet, 2014.

Corrente apresenta segundo os dados cartográficos de 2014 - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2014), uma população de 25.407 habitantes, segundo o Censo de 2010, com uma população estimada para 2013 de 25.927 pessoas. A área da cidade é de 3.048,446 km².

Dessa população, segundo o Censo Demográfico 2010 do IBGE, 9.714 pessoas vivem na área rural e 15.693 pessoas ocupam a área urbana. Sendo 12.563 mulheres e 12.844 homens, distribuídos na área rural 5.269 e 4.445 mulheres. Na área urbana observa-se uma população de 7.575 homens e 8.18 mulheres.

Corrente segundo o IBGE, apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM 2010) de 0,642; 22 estabelecimentos de saúde, 431 escolas (unidades locais), uma população residente alfabetizada de 18.205 pessoas. Em 2011 apresentou um PIB per capita a preços correntes de 5.636,56 reais.

Em relação à religiosidade, observa-se segundo o IBGE, a predominância de católicos, – 19.195 pessoas; população residente que tem religião evangélica – 4.731 pessoas e população residente que professa religião espírita, 11 pessoas. (BRASIL. IBGE, 2014).

Quanto ao aspecto financeiro, no município de Corrente (PI) observa-se, segundo

os dados do IBGE, que o valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes na área rural é de R\$ 120,00 reais, dos domicílios particulares permanentes na área urbanas é de R\$ 340,00 reais. Há, portanto ainda um baixo poder aquisitivo da população em relação a outras regiões.

O IBGE, Cidades (2010), apresenta como “Caracterização histórica” da cidade de Corrente Piauí, ter sido criada a partir do “Decreto nº 1.544, de 23/05/1934”, e que a legislatura atual foi datada de 1955.

Portanto, apresentam-se aqui os dados de um instituto que revela diversos aspectos da cidade. Buscou-se também a história oral de vida (supracitada) de uma professora que, como as outras histórias e depoimentos orais, aparece “[...] como mais um instrumento, como outro qualquer, nos critérios de participação social. [...] um recurso aberto, tanto para os excluídos como para as elites” (MEIHY, 2002, p. 98), que possibilita comparar, analisar e compreender alguns aspectos na história que se modificaram e outros que nessa construção histórica ainda continuam.

Como se pode observar, a cidade de Corrente passou por profundas transformações em relação a alguns aspectos lembrados pela Profa. Carmem Paranaguá, principalmente em relação às viagens que agora são frequentes, com o tempo diminuído, devido às estradas asfaltadas, serviços de transportes mais eficientes, entre outros aspectos. Há uma maior ligação da população com sua capital que está a uma distância de 874 km, mas agora com melhores estradas, pode-se chegar de carro em 10 horas. Em alguns aspectos percebem-se os vestígios da história... sua origem, que leva o indivíduo a se perguntar: como tudo começou?

A história da origem da cidade vem sendo contada por pessoas da comunidade, professores(as), historiadores(as), políticos, entre outros. Não se tem aqui a pretensão de trazer fatos novos, mas apenas contextualizar as instituições confessionais em seu berço de origem.

Assim, traz-se uma breve historiografia sobre a cidade de Corrente, destacando-se as informações do IBGE- Cidades- Infográficos (2014), da FUNDAÇÃO CEPRO, 1992; das ideias disponíveis em obras como a da professora historiadora Edy Guerra Nogueira (2003), Edilson Nogueira (2002), Jesualdo Cavalcante Barros (2005) e Sandra Penno (2005).

É consenso entre os órgãos supracitados e autores como Edilson Nogueira (2002, p. 14) e Barros (2005, p. 133), que em 1754 os terrenos do município foram divididos, por ordem do Rei de Portugal Dom João I, sendo demarcadas pelo “engenheiro da Corte Portuguesa José da Silva Balmar”. E assim é contada a história do modo como as terras foram

demarcadas e como ocorreu a criação da “Paróquia de Nossa Senhora da Conceição”, que pertencia à comarca de Parnaguá:

[...] contando do primeiro para o segundo marco um total de 6.300 (seis mil e trezentas) braças. [...] Em 07 de agosto de 1860, por determinação da Lei Provincial nº 500, foi criada a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, termo de Parnaguá. Em decorrência da Lei Provincial do Piauí nº 782, de 10 de dezembro de 1872, a paróquia foi elevada à categoria de Vila [...] Mas, só em 08 de dezembro de 1873, dia dos festejos da padroeira de Corrente, Nossa Senhora da Conceição, é que foi devidamente instalada a municipalidade pelo Dr. José Mariano Lustosa do Amaral, juiz de Direito da Comarca de Parnaguá [...]. (NOGUEIRA, 2002, p. 14)

Através de requerimento, Caetano Carvalho da Cunha adquiriu a fazenda Corrente de Cima, atual município de Corrente. [...] O crescimento da pecuária permitiu o desenvolvimento [...] com o desenvolvimento da Fazenda, criou-se a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, já no povoado de Corrente, em 1860. O povoado foi elevado à categoria de vila em 1872, começando a funcionar sua municipalidade (BRASIL – FUNDAÇÃO CEPRO, 1992, p. 133).

O pioneiro da sua fundação teria sido Caetano Carvalho da Cunha, que adquirira, através de requerimento o sítio Corrente de Cima, com 6.300 braças do primeiro ao segundo marco, nele estabelecendo sua fazenda de criação de gado vacum, que era então a atividade econômica predominante (BARROS, 2005, p. 123).

Em sua história, a cidade apresenta diferentes versões, tendo em vista que a versão presente nas citações dos autores, não é comprovada, como afirma o próprio Barros (2005, p. 123) em seu livro que “[...] não encontramos, até o momento qualquer documento que a lastreasse [...] O que consta, a respeito da data Corrente de Cima, é sua concessão a João Fernandes, em 1727, e a Manoel Lopes de Carvalho, confirmada em 1747”.

Correntino Paranaguá (1980, p. 48), filho de Joaquim Nogueira Paranaguá, em seu livro narra outra versão sobre a história da origem de Corrente, afirmando que a cidade era “[...] um ponto inicial de ocupação da terra. Comprou-a no século XIX o português Manoel José da Paz. A posse era de légua e meia de terra”. Portanto, para o autor Corrente era uma fazenda que teve outro proprietário, como se pode observar em sua história:

Mais tarde outro possuidor – José Damasceno Nogueira – concedeu a área necessária à sede da Vila. Fazia parte, nessa época, da Comarca de Parnaguá, à qual esteve ligada por muitos anos. Seus primeiros moradores foram em maioria temporários. Eram fazendeiros dos arredores mais presentes às fazendas do que à Vila.

Anteriormente à obra de Correntino (1980), tem-se um livro da professora e historiadora Edy Guerra Nogueira (1963, p. 6), cuja versão sobre o proprietário das terras é a de que um cidadão natural de Portugal José Manuel Paz,

[...] comprou a fazenda Corrente, onde se acha situada a cidade, por 8.600 cruzados. A escritura de compra declara que a fazenda constava de uma légua e meia de sesmaria (5 léguas em quadro), 1300 cabeças de gado vacum, 30 cavalos e 11 escravos de fábrica. Em frente ao sobrado de Manuel Paz, existia sua capela particular, restaurada pelos seus descendentes, até que em 1.890 ficou concluída a igreja matriz, mandada construir pela Ex^a. Sra. D. Inácia Nogueira, Baronesa (do Barão) de Paraím (NOGUEIRA, 1963, p. 6).

Oficialmente os dados históricos fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – Cidades (2014), confirmam o ano de divisão (1754), José da Silva Balmar como o engenheiro, que obedecendo a ordens do Rei de Portugal, efetivou a divisão. Sendo o pioneiro na fundação da cidade o Sr. Caetano Carvalho da Cunha, adotando a versão de que a Fazenda Corrente de Cima, foi adquirida por meio de requerimento, e que correspondia a 6.300 braças.

Segundo informações do IBGE, o Sr. Caetano Carvalho da Cunha atraiu grande número de agregados para a fazenda pelas atividades por ele desenvolvidas, dando, portanto, início ao povoamento da cidade.

Por força da Lei provincial nº 500, de 7 de agosto de 1860, foi criada, no povoado de Corrente, pertencente ao termo de Parnaguá, a Paroquia de Nossa Senhora da Conceição, assegurando os competentes limites. Com o seu desenvolvimento e, em consequência da Lei provincial nº 782, de 10 de dezembro de 1872, o povoado foi elevado à categoria de vila, cuja instalação só se deu a 8 de dezembro do ano seguinte, pelo Juiz de direito da comarca de Parnaguá - Dr. José Mariano Lustosa do Amaral. Nesse tempo, foi juramentada e começou a funcionar a sua municipalidade, que teve por primeiros membros os seguintes cidadãos: Emiliano Rodrigues Alves, Francisco Carvalho de Araújo, Antonio Elesbão Cassiano Paraguassu, Venceslau da Cunha Ribeiro, Francisco Ribeiro de Sousa, Jesuino dos Reis Lobato e José Seixas Louzeiro. Corrente, até 1904, viveu em fase de estagnação histórica. (BRASIL. IBGE-CIDADES, 2014, p. 1)

Quanto à formação administrativa da cidade, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE- Cidades, revela que:

Pelo decreto estadual nº 1279, de 26 de junho de 1931, do Interventor Federal capitão Landri Sales Gonçalves, concernentes a nova organização dos municípios depois do movimento revolucionário de 1930. Parnaguá e Gilbués, como diversos outros, sofreram extinção de seus municípios, ficando anexados a Corrente, os quais, posteriormente, tiveram restaurada a sua autonomia. Essa medida do interventor considerava, no momento, que a divisão administrativa do território do Piauí não correspondia às necessidades da pública administração. Em 1934, pelo Decreto nº 1544, de 23 de maio, do mesmo Interventor Federal - capitão Landri Sales Gonçalves -, teve Corrente nova divisão política, Corrente é comarca de 2ª entrância. A atual legislatura foi instalada no ano de 1955, tendo sido eleito Prefeito Municipal o Dr. Joaquim Nogueira Paranaçuá, e constituída a Câmara Municipal de 4 vereadores. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2005.

Em continuidade à história da cidade, esta mais uma vez é relacionada à importância da fundação da primeira semente do IBI, que posteriormente deu origem ao IBC. Segundo os dados do IBGE – Cidade (2014, p. 1):

O Município começou a se consolidar com a fundação da Igreja Batista de Corrente e a criação de escolas primárias, por influência de elementos de projeção política no cenário nacional, como Joaquim Nogueira Paranaguá e Benjamin Nogueira, que se destacaram nas campanhas abolicionistas e republicanas, o município teve o seu interesse despertado para a instrução e educação da mocidade.

Na demonstração de que a história da cidade está inter-relacionada às histórias das instituições confessionais destacam-se mais informações do IBGE – Cidades (2014, p.1):

Em terras doadas à Missão Batista do Norte do Brasil, por algum de seus seguidores, em 1920 foi fundado o Instituto Batista Industrial, hoje Instituto Batista Correntino, com a finalidade de divulgar a religião Batista, educando e instruindo a mocidade, não só de Corrente como de municípios e Estados vizinhos. [...] Corrente tomou o seu desenvolvimento e, em 1947, foi criado o Ginásio do Instituto Batista Industrial. Em 1949, foi criado o Educandário Imaculada Conceição e, em 1953, o Ginásio São José pelo Padre José de Anchieta Melo, que chegou em fins de 1947 ao município, para assumir os trabalhos da Paróquia.

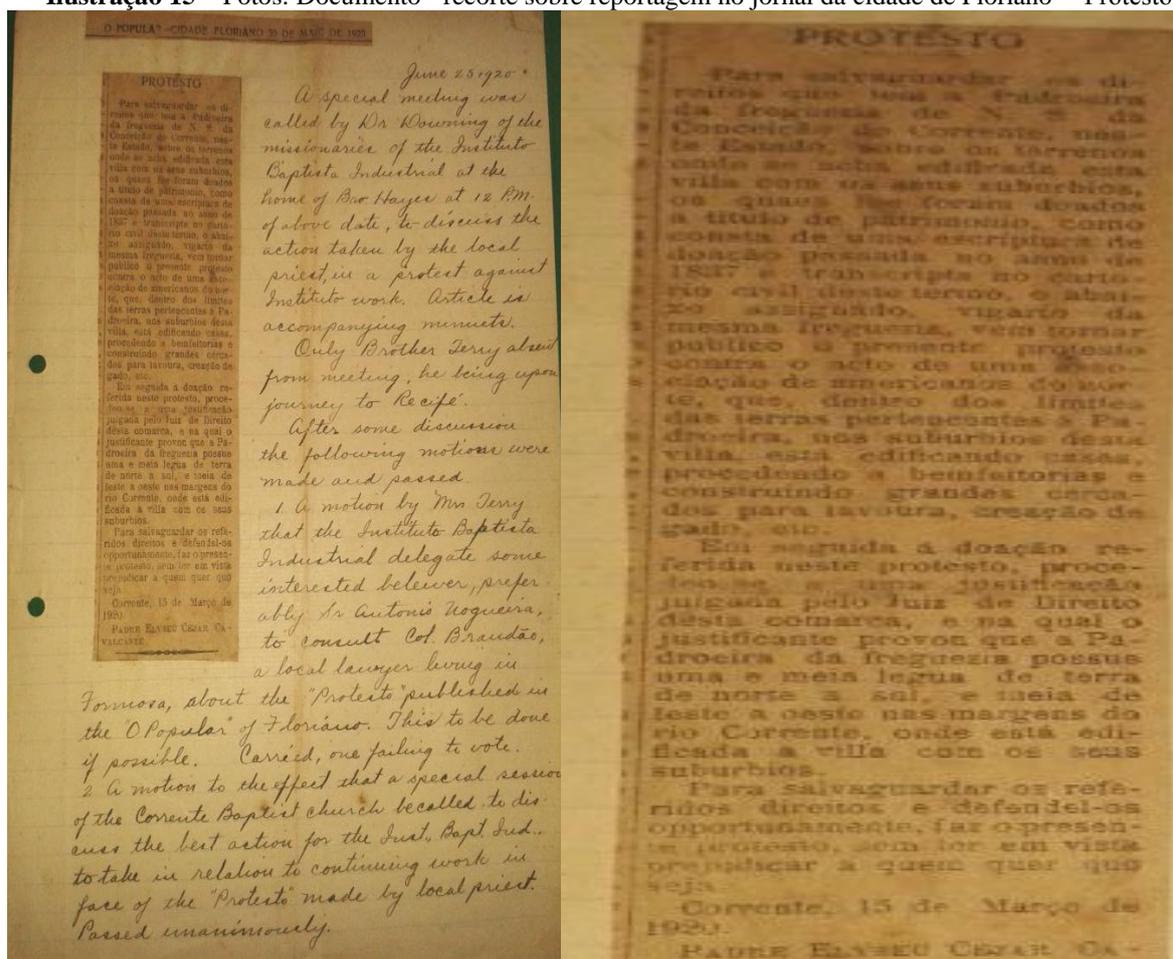
Como se vê, a instrução representada pela instituição constituiu o ponto de referência da evolução histórica e de desenvolvimento de Corrente. As histórias apresentadas demonstram que ainda muito há por ser pesquisado e revelado em relação à história da cidade de Corrente (PI).

Sabe-se que na construção histórica de uma cidade são inúmeros os fatores e instituições que influenciam e constituem essa história, mas na reprodução da história da origem de Corrente há um consenso em associar os dois irmãos (Joaquim Nogueira Paranaguá e Benjamin José Nogueira) como fundadores do progresso de Corrente.

Observam-se também as questões religiosas, inclusive algumas silenciadas, como por exemplo, as desavenças iniciais entre católicos e batistas por terras, pelo próprio rebanho (pessoas que estavam se convertendo para o evangelho batista), como se pode observar, nos dados do IBGE, até hoje a população de Corrente é predominantemente católica.

Confirma-se no documento encontrado durante a pesquisa nos acervos do IBC, essa resistência. Assim, tanto política como religiosamente os representantes da denominação batista e católica eram contrários. Portanto, houve resistência por parte dos seguidores e principalmente dos líderes religiosos, como se observa no documento que segue:

Ilustração 15 – Fotos: Documento - recorte sobre reportagem no jornal da cidade de Florianiano – “Protesto”



Fonte: Acervo – documentos IBC, 2014.

Considera-se que a introdução do evangelho pelos batistas, que na época atingia a região de Paranaguá e consequentemente a Vila de Corrente, não era aceita pela maioria da população, por ser católica. Mas, infere-se que estas questões foram iniciais e que em nome da educação elas foram historicamente sendo superadas por meio de consensos.

Há também uma forte questão ideológica em relação à política, pois Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá e o Coronel Benjamin José Nogueira apresentavam ideias republicanas. Segundo Penno (2005) e Dias (2000), às preferências entre os irmãos e o padre. O Padre Eliseu Cavalcante, concordava em seus ideais com tendências monarquistas defendidas pelo Barão de Paraim.

O documento acima traz uma reportagem publicada no Jornal “O popular?” de Florianiano no ano de implantação do Instituto Batista Industrial, datando a reportagem do dia 30 de maio de 1920, intitulada de Protesto, com o seguinte conteúdo, transcrito de acordo com o original:

O POPULAR? - CIDADE DE FLORIANO 30 DE MAIO DE 1920

PROTESTO

Para salvaguardar os direitos que tem a padroeira da freguezia de N. S. da Conceição de Corrente, neste Estado, sobre os terrenos onde se acha edificada esta villa, com os seus subúrbios, os quaes lhe foram doados a titulo de patrimonio, como consta de uma escriptura de doação passada no anno de 1837 e transcripta ao cartorio civil desse termo, o abaixo assignado, vigário da mesma freguezia, vem tornar publico o presente protesto contra o ato de uma associação de americanos do norte, que, dentro dos limites das terras pertencentes a Padroeira, nos suburbios desta Villa, esta edificando casas, procedendo a benfeitorias e construindo grandes cercados para lavoura, criação de gado, etc.

Em seguida á doação referida neste protesto, procedem se a uma justificação julgada pelo juiz de Direito desta comarca, e na qual o justificante provou que a Padroeira da freguesia possui uma e meia legua de terra do norte a sul, e meia de leste a oeste nas margens do rio Corrente, onde está edificada a Villa cm os seus subúrbios.

Para salvaguardar os referidos direitos e defendel-os opportunamente, sem ter em vista prejudicar quem quer que seja.

Corrente, 15 de março de 1920.

PADRE ELYSEU CEZAR CAVALCANTE

Como se pode perceber, a cidade de Corrente não foi palco só de momentos harmônicos e de paz, em todos os sentidos, tanto religioso como político. Os motivos eram por posse de terras, pelo poder religioso, entre outros. Essa discussão é realizada por autores como Penno (2006), que afirma a implantação da instituição evangélica no estado do Piauí, assim como nos demais estados brasileiros, não ocorreu de forma pacífica, existiram conflitos familiares e lutas. A autora dialoga com William Palha Dias (2000), membro da Academia Piauiense de Letras, que registra essa fase da história de Corrente em seu livro “Papo-Amarelo”, arma de guerra muito utilizada pelos coronéis da época. Outros autores também dialogam com Sandra Penno (2006) como Carbtree, (1937) que possibilita a discussão relacionada às disputas entre batistas e católicos na época da evangelização da região do Piauí. Mas, não é desenvolver essa discussão o objetivo deste estudo. Busca-se apenas apresentar o cenário no qual emergiram as instituições confessionais.

Portanto, em Corrente (PI), ainda como Vila, segundo Penno (2005), a partir de citações de Carbtree (1937), o Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá, preocupado com a educação do povo da “Villa de Corrente”, ao retornar a sua terra em 1882, deu a melhor casa da localidade para funcionar uma escola pública e contratou um professor. Segundo os autores é a partir do interesse do Dr. Joaquim nessa escola primária que o evangelho chega a Corrente. Neste sentido, pode-se dizer que a semente da educação em Corrente surge nessa época.

No entanto, parte-se para outros questionamentos: como realmente tiveram início as instituições confessionais de Corrente (PI)? Foi realmente desse interesse pela escola pública, creditado ao Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá? Como tem início este estudo? Nas seções que seguem procuram-se possíveis respostas para estas e outras questões. Mas, busca-

se aqui inicialmente um olhar nestas instituições a partir do momento da pesquisa.

4.2 Instituições educativas confessionais em Corrente – Piauí: contextos e cenários

Neste item, apresentam-se as instituições educativas confessionais de Corrente (PI), na revelação de suas histórias partindo do “agora”, buscando caracterizar o objeto de estudo da pesquisa em curso, ou seja, as instituições educativas: Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José, em sua integração/inter-relação das memórias e da (re)escrita dos contextos voltados para a formação de professores; das suas práticas pedagógicas; das práticas educativas de ex-alunos/ex-professores/gestores e ex-gestores.

Parte-se de um olhar de longa duração na reconstrução do conhecimento histórico, fundamentado nas pesquisas de documentação indireta e direta, em que se realizaram observações da materialidade das instituições entre outras dimensões, buscando-se os vestígios, rastros que possibilitam a reconstituição de cada história. Assim, investigou-se também a cultura escolar dessas instituições e através do cruzamento das fontes investigadas, foi possível a produção do conhecimento sobre o objeto do estudo, aqui apresentado.

Tem-se um olhar da cultura escolar compreendendo que esta não se constitui apenas da cultura material da escola, nos vestígios encontrados, mas de um conjunto formado por inter-relações entre os pares e contextos a eles relacionados, nos valores, na percepção dos conflitos ali existentes, inerentes à situação de convivências, ou seja, na percepção das dinâmicas que compreendem uma instituição educativa, neste caso específico as instituições confessionais de Corrente (PI). Portanto, apresentam-se as dimensões compreendidas no contexto dessas histórias – a materialidade, públicos (sujeitos), funcionalidade, organização de poder, práticas educativas e a apropriação (*habitus*) -*Habitus* religioso e *Habitus* pedagógico, mediadores dessas dimensões em suas inter-relações, bem como os processos de formação das professoras investigadas realizados nas Instituições de Formação Religiosa – Seminário e Escola Normal – em escolas confessionais.

Neste estudo, denominam-se as categorias de dimensões. Essas dimensões aparecem na fala dos protagonistas, de forma mais frequente, o que levou a destacá-las. Ao buscar essas dimensões que emergem das narrativas dos protagonistas (fontes orais), tem-se o intuito de se desenvolver um processo de investigação que supere os vínculos estabelecidos pelos lugares de hierarquias, que predeterminam situações de forma rígida, separando investigador e os protagonistas – atores sociais, superando a questão da neutralidade da

pesquisa social. Assim, tem-se a dimensão – materialidade - espaço em que ocorrem as práticas educativas:

Gráfico 01–Dimensões de análise - Materialidade - espaços das práticas educativas.



Fonte:A autora – a partir das histórias de vida – Programa MAXQDA, 2014.

Não se tem a pretensão de apreender a totalidade do contexto investigado, tem-se nessas dimensões destacadas, o reconhecimento da existência de outras dimensões, presentes nos contextos educativos, além destas consideradas relevantes para os protagonistas investigados. Procura-se superar a lógica de classificação da realidade natural, ao contrário, o que se pretende é valorizar a realidade social nos diferentes contextos, situações e periodicidades na compreensão da complexidade do conhecimento histórico das instituições educativas escolares e suas múltiplas dimensões.

Na análise das falas dos protagonistas, para a construção das histórias das instituições, observa-se que esses espaços se integram aos espaços sociais da comunidade de Corrente (PI), e de forma bastante intrínseca aos espaços religiosos, ou seja, ao próprio espaço da Igreja - como instituição religiosa e normatizadora dessas práticas. Tem-se também uma intrínseca relação das instituições confessionais em suas articulações políticas/administrativas com espaços nacional e internacional. Neste sentido, essas instituições ficam assim representadas na intersecção destes espaços de inter-relações. Estes espaços apresentam-se intrinsecamente integrados em relação às práticas educativas, mediadas pelo *Habitus* religioso.

Gráfico 02– Dimensões de análise - Espaços de inter-relações

Fonte: A autora – a partir das histórias de vida – Programa MAXQDA, 2014

O *habitus*, por ser individual, em seu processo de construção/inculcação/apropriação, passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências que constroem a identidade dos sujeitos. Portanto, o *habitus*, ao tempo em que afeta, é também afetado, reelaborado, à medida que os sujeitos interagem nessas instâncias. (SETTON, 2002).

Bourdieu em entrevista a Maria Andréa de Loyola (2002) afirma ser o *habitus* um produto da história, portanto um sistema de disposições que se apresentam de forma aberta, permanentemente afetado por novas experiências, e também de forma permanente por elas afetado. Sendo durável, no entanto não é imutável. Assim, o *habitus* está relacionado às disposições que, no decorrer do processo de inter-relações sociais, entre os sujeitos e seus contextos de relações, são incorporadas por esses sujeitos ao longo do processo de socialização. Neste sentido, o *habitus* integra as experiências passadas e atua na condição de um conjunto de percepções, ou “matriz de disposições”, mutáveis, em que ocorrem apreciações e ações por parte desses sujeitos, decorrentes dos esquemas fornecidos por essa matriz, que os leva a agir, a intervir em suas vidas no cotidiano de suas existências. Assim, o *habitus* necessariamente não se distingue como uma identidade, uma subjetividade, desses sujeitos, mas algo que vai mover/motivar sendo, portanto, um operador dessas ações.

Desse modo, as ações motivadas/estimuladas/mediadas pelo *habitus* religioso se materializam na inter-relação entre esses espaços, em que os espaços dos cerimoniais também

se integram aos espaços sociais da cidade de Corrente (PI), bem como algumas práticas da comunidade ocorrem nos espaços das instituições, principalmente no auditório do IBC – o “Salão Nobre” – considerado até hoje como o maior auditório, utilizado nas atividades sociais da comunidade - ilustração a seguir.

Ilustração 16 – Fotos: Salão Nobre – espaço de inter-relações religiosas/educativas/sociais.



Fonte: Primeira foto, acervo da autora. Segunda foto, acervo Profa. Sônia Paranaguá.

A primeira foto representa o espaço em que se desenvolvem as preleções, festejos e atividades pedagógicas no momento atual da foto (2013), bem como eventos sociais da comunidade de Corrente (PI). Na segunda foto tem-se o primeiro edifício do Salão Nobre – construído em 1920 pelo Pr. Adolf John Terry – Espaço das práticas religiosas, educativas e pedagógicas. Historicamente o Salão Nobre vem constituindo-se como um espaço integrado

às práticas sociais de Corrente (PI), lá acontecem as formaturas dos cursos de graduação e outras atividades que requerem um maior espaço.

Durante o momento de pesquisa em que se foi realizar a entrevista oral com o atual diretor do Colégio Mercedário São José –Frei Carlos, ele iria realizar uma missa na igreja para celebrar o momento de encerramento do semestre. Segundo Frei Carlos – uma tradição realizada no decorrer da história da instituição. Portanto, observa-se a integração dos espaços.

Esta integração vem historicamente sendo representada também nas relações entre as igrejas e as instituições. Destaca-se a igreja como espaço social externo, como um local/momento para a finalização do ano letivo do Colégio Mercedário São José, em que os alunos, devidamente uniformizados, após a aula, para lá se dirigem para assistirem à missa. Assim, tem-se o *habitus* religioso ainda bem forte em sua característica de durável como tradição da instituição católica, em relação ao tipo de celebração “missa”, local “igreja”, período “manhã” etc. Mas, em sua característica de não ser imutável, mudaram-se algumas formas como essa missa é trabalhada, cantada e compreendida por esses alunos. Apresenta-se na ilustração a foto atual do momento da missa:

Ilustração 17 – Foto: Encerramento semestre - alunos uniformizados, após a aula assistindo à missa.



Fonte – Internet, 2014.

As atividades extraescolares desenvolvem-se em vários espaços desde a fundação dessas instituições até o momento da pesquisa, por meio de aulas, passeios, piqueniques,

gincanas, jogos entre as instituições, entre outras práticas que são apresentadas durante a reconstituição das histórias dessas instituições. Muitas vezes o Colégio São José compartilhou os espaços externos para seus recreios, em virtude de sua estrutura ser pequena. Hoje, essa instituição conta com uma quadra de esporte, entre outros espaços disponíveis ao recreio de seus alunos.

A professora Maruzia da Silva Mascarenhas, Professora ex-aluna do Colégio Imaculada Conceição e Colégio São José e ex-professora de Educação Física destas instituições, no período de 1974 a 1998, confirma que ainda nesse período suas aulas aconteciam nas praias do Rio Corrente, próximas ao Colégio São José. E segundo a professora:

Naquele tempo o colégio não tinha quadra de esporte como tem hoje , o rio tinha uma praia muito linda, as aulas de Educação Física eram na praia do rio. Eu dava aula na areia... Eu comecei assim... O rio bem próximo do colégio... E me lembro que esta quadra de esporte, o Colégio São José ganhou do governador [...], que no dia de uma festa de São João, o governador estava na cidade e o avião não tinha combustível para decolar e ele pernitoiu. E o governador veio assistir o São João e uma aluna muito engraçada que estava representando a noiva, a mãe dela pediu a ele Isso- uma quadra. Isso foi lá na década de 1970-1980.

Observa-se que o espaço do ginásio é historicamente recente, materializando-se para os leitores na ilustração que segue:

Ilustração 18 – foto: Quadra de esporte do Ginásio São José – Atual Colégio Mercedário São José.



Fonte: Acervo da autora, 2013.

Como se pode observar, a materialidade se integra ao público – aparecendo no cenário de recordações da Profa. Maruzia e da Profa. Conceição, neste caso tem-se o público que representa os ex-alunos e o poder do Estado – o governo. A Profa. Conceição confirma a história e afirma que “O governador Elvídio Nunes tinha ido para Gilbués e faltou gasolina para o avião decolar. Então ele veio para Corrente (PI), para conseguir gasolina, pernoitando na casa do prefeito, que na época era Dr. Josué Nogueira. Em Corrente, nas ruas da cidade estava passando a comemoração das festas juninas e a apresentação do casamento e a mãe da moça que estava representando a noiva fez o pedido. O governador prometeu e fez uma quadra pequena, essa quadra atual foi ampliada pelos padres. (PROF. CONCEIÇÃO AVELINO). Assim, fica esclarecido que esta quadra representada na ilustração foi reformada após a década de 70. Aparece na fala da Profa. Conceição mais um público representante do poder local – o prefeito da cidade - Dr. Josué José Nogueira, que exerce influência no IBI/IBC, por ser também diácono da Igreja Batista.

Observa-se a importância das inter-relações de influências do público (sujeitos), destacando-se que a cidade apresenta instâncias locais - o poder do Município, do Estado e de instituições internacionais que representam as instituições educativas confessionais batistas - Estados Unidos e católicas - Espanha.

No IBC destaca-se uma ilustração pintada na lateral da entrada, que representa essa forte influência cultural dos Estados Unidos da América na instituição e consequentemente na comunidade:

Ilustração 19 – Foto: Parede IBC com gravura que representa os espaços de poder – relações locais/ internacionais – religiosidades, educação e cultura.



Fonte:Acervo da autora, 2013.

Os espaços das inter-relações entre os públicos –missionários/professores norte-americanos, professores/alunos do Brasil e comunidade escolar, que constituem as instituições confessionais de forma intrínseca, relacionam-se/articulam-se por meio das políticas de administração/normalização entre espaços nacional e internacional, que constituem o espaço institucional do IBI/IBC e influenciam o espaço religioso e cultural da cidade de Corrente (PI).

A cidade de Corrente recebe grande influência da educação ministrada pelos padres espanhóis como se pode observar na citação de Azzi (1992, p. 82):

Em vista da dificuldade de modificar os hábitos e as condutas dos adultos, desde o início da colonização luso-brasileira os missionários apostaram na educação da infância e da juventude. Também os mercedários que se instalaram no Piauí a partir dos anos 20 colocaram a educação em primeiro lugar.

As práticas educativas em Corrente (PI), sob a influência das instituições educativas confessionais são extensivas aos demais espaços sociais. Os espaços das aulas são mais específicos das próprias estruturas físicas das instituições, mas como se observa no decorrer das histórias esse “espaço das aulas”, necessariamente não é um espaço físico da instituição. Essa intenção de variação dos espaços das práticas educativas na formação do educando, principalmente no que diz respeito à área religiosa e moral, quanto à intenção católica, está explícita na afirmação de Azzi (1992, p. 82), em relação ao prelado com seu trabalho insistente desenvolvido pelos mercedários na educação, por meio de sua instrução pastoral:

Bastas vezes, desde a cátedra sagrada, desde o altar do Senhor à estação da missa, em exposições catequistas, em alocuções improvisadas, no colégio e na rua, em palestras particulares, sempre enfim que nos deparou a oportunidade, temos insistido sobre a necessidade de educar a infância.

Muitas vezes estes espaços eram externos à área da instituição por falta de um local específico no espaço escolar, ou mesmo por necessidade pedagógica. Observa-se que, por um bom período, as aulas de Educação Física do Colégio São José ocorreram na praia do Rio Corrente, próxima ao Colégio. Observam-se também aulas de laboratório da sétima série do IBC, na década de 1980 a 1990, na Clínica Médica de Corrente (CLIMECOR), em que os alunos fazem observação ao microscópio. E assim tem-se a integração desses espaços educativos, contada nas histórias das instituições por meio de narrativas autobiográficas, bem como por observação e análise da cultura material, entre outras fontes.

Observa-se presente, mediatizando essas inter-relações, uma dimensão que se denominou de apropriação (*habitus*) - *Habitus religioso e Habitus pedagógico*. Assim, parte-se da compreensão de que “[...] o *habitus* é uma subjetividade socializada” (BOURDIEU, 1992, p. 101), que integra presente/passado possibilitando sua funcionalidade a partir de percepções, apreciações, o que oportuniza a realização de atividades, de ações diferenciadas. Ele é durável e sujeito às mudanças características que são percebidas na evolução da história das instituições confessionais estudadas.

Portanto, a partir das concepções de Bourdieu (1992), buscou-se desenvolver neste estudo o significado/conceito da dimensão: *Habitus religioso* - processo/produto de um conjunto de estruturas subjetivas, abertas, mediadas por valores e ética cristã, pela apropriação em sociedade e nas ideias adquiridas nas experiências cotidianas.

Entende-se neste estudo que as opções éticas, de algum modo, influenciam as ações e escolhas dos protagonistas das instituições educativas confessionais que, por estudarem nessas instituições, cujas práticas educativas e pedagógicas são mediadas pelo que se denominou *Habitus religioso*, desenvolvem uma ética cristã, presente na história das instituições.

Sobre ética, Geisler (2010, p. 15) afirma que “[...] a ética considera o que é moralmente certo ou errado, a ética cristã considera o que é moralmente certo ou errado para os cristãos”, tendo em vista que “[...] os cristãos baseiam suas crenças na revelação de Deus dada nas Escrituras, a Bíblia [...]”. Para Tugendhat (1996, p. 26), a ética é “[...] a reflexão filosófica sobre a moral”, neste sentido busca-se compreender as questões éticas presentes nas narrativas dos protagonistas das instituições confessionais investigadas, bem como nos documentos e referências, nos quais se busca na reconstrução da história, a relação entre a mediação/apropriação do *habitus religioso* na construção/produção da ética cristã, característica presente nas falas dos protagonistas.

Busca-se nesta construção do conhecimento histórico sobre as instituições reconstituir a História das instituições com ênfase nesses e outros aspectos que surgem no processo de pesquisa, no intuito de analisar essas e outras questões que fazem a história das instituições confessionais - reconstituída de forma processual, dinâmica e problematizadora.

Sendo assim, entre as dimensões presentes nas relações educativas, aqui investigadas, tem o *habitus religioso* articulado ao *habitus pedagógico*. No entanto, o *habitus religioso* apresenta-se como principal operador das práticas educativas desenvolvidas, realizadas e socializadas nas instituições confessionais: Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José, sem contudo ter a prioridade de catequese/evangelização, como se pode

observar nos depoimentos e nas finalidades presentes na documentação das instituições, principalmente no que diz respeito ao IBI/IBC.

Compreende-se que o *habitus* pedagógico é o conjunto de ações intencionais, com objetivos específicos de inculcação/apropriação/produção de um processo de ensino e aprendizagem, para aplicação/atuação/intervenção na realidade.

Observa-se neste estudo como a forma de apreciação, de ações dos ex-alunos/ex-professores/gestores e ex-gestores, enfim como os protagonistas investigados desenvolvem os esquemas proporcionados pelo conjunto de disposições, que os fazem intervir como aluno/professor/gestor/funcionário na realidade dessas instituições e de outros espaços. Considera-se que no decorrer dessas inter-relações não se desenvolveram subjetividades fixas, o que possibilita compreender o *habitus* religioso presente nas inter-relações dos sujeitos das instituições confessionais investigadas, como importante para:

[...] pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. (SETTON, 2002, p. 61).

Neste sentido, observam-se ex-alunos destas instituições que fizeram suas escolhas independentes de inculcações/apropriações adquiridas nas instituições, demonstra-se o *habitus* como uma matriz cultural que predispõe esses sujeitos. Como se observa nos depoimentos alunos que estudaram no instituto batista e foram ser freiras, padres, outros que eram batistas, mas queriam fazer Administração – curso ofertado pelo Ginásio São José e, estudando nesta instituição sob ações mediadas pelo *habitus religioso católico* continuaram com suas convicções. Outros foram ser médicos, engenheiros, juízes, professores... uns voltaram para a cidade e outros buscaram os grandes centros.

Destaca-se também, como já foi mencionado, que o *habitus* religioso aparece em relação às práticas educativas inter-relacionado/articulado ao *habitus* pedagógico, sendo, portanto esta outra categoria de análise (dimensão) presente nas falas.

Assim, tem-se na reconstituição das histórias das instituições confessionais de Corrente (PI), a representação do binômio *habitus* religioso/*habitus* pedagógico, que em sua integração/apropriação/aplicação forma um conjunto de percepções, ou “matriz de

disposições”, mutáveis, que possibilitam ao público destas instituições intervirem na realidade em que vivem.

O *habitus* é também aqui compreendido em seu significado para designar um estado geral dos sujeitos, estado em que estes de maneira interior e profunda, orientam suas ações que se constituem de forma durável (DUBAR, 2000; BOURDIEU,1983; LAHIRE,1999), mas que se considera também mutável, sendo esse processo de durabilidade/mudança algo que vai ocorrer gradativamente na construção histórica de identidades pessoais, profissionais, religiosas, entre outras.

Assim, o *habitus* é o resultado da inculcação/apropriação/ construção dos indivíduos, representados neste estudo pelos protagonistas (públicos) das instituições educacionais confessionais de Corrente (PI). Esta apropriação ocorre nas inter-relações em família, em sistema de ensino (instituições educacionais), comunidade, bem como da autoconstrução, elaborada/desenvolvida a partir da história de vida (trajetória) do indivíduo nos ambientes sociais diversos. O *habitus* é constituído de disposições duráveis, de atitudes, saberes-fazeres, que orientam o indivíduo na sua inter-relação em sociedade.

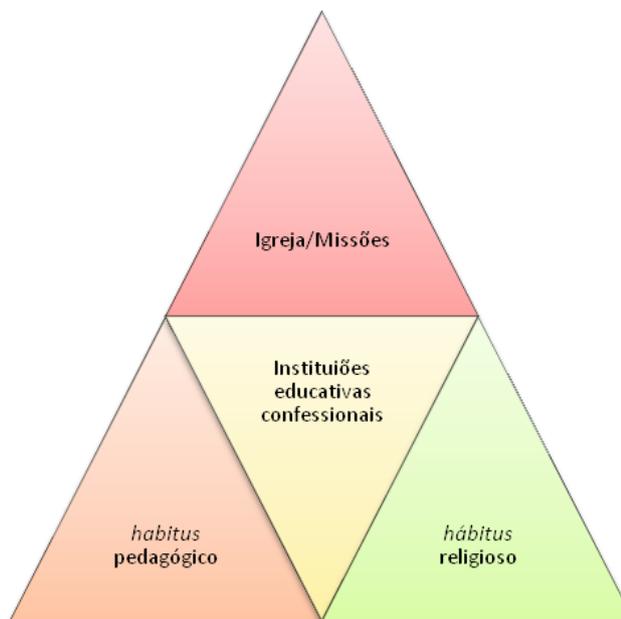
Para Bourdieu (1983) não são mais somente as estruturas sociais que impõem normas, padrões e condutas no decorrer da história de cada indivíduo, em sua trajetória de vida, impondo mecanismos de reprodução destas estruturas; trata-se, de compreender que o indivíduo, é um sujeito ativo e criativo, capaz de reproduzir e produzir estruturas no seu cotidiano, na sua vida social, em que essas atitudes duráveis adquiridas durante sua trajetória de socialização – em especial na sua classe de origem, cujo *ethos* em boa parte vai orientar os resultados da passagem deste sujeito pelas instituições sociais, como a instituição educativa, podem ser reproduzidas ou transformadas por esses sujeitos.

Portanto, para Bourdieu (1994) é o *habitus* que vai reproduzir/produzir as práticas. Neste sentido, a noção de *habitus* incorpora tanto uma dimensão ativa, de um eu criativo, inventivo e criador, quanto um lado “criado”, a saber, o conhecimento adquirido como haver ou capital, como “disposição incorporada” (BOURDIEU, 1988, p. 61).

Procura-se representar essas inter-relações e espaços hierarquizados a partir da pirâmide a seguir, em que as Igrejas (Católica e Batista), integradas às instâncias de poder/normalização que, inicialmente nas instituições católicas são representadas por padres diocesanos (seculares – não pertencem a uma ordem específica) e posteriormente, ordem das Mercês (Mercedária) e às Missões Batistas (Internacional e Nacional) que ditam, orientam, organizam as condições de funcionamento de cada instituição. Há também o poder público

representado pela legislação federal – principalmente pela LDB, e pelas leis do Estado e Município.

Gráfico 03– Dimensão - mediação do *habitus* nos espaços de inter-relações.



Fonte: a autora – A partir das histórias de vida – Programa MAXQDA, 2014

Essas relações desenvolvem-se em campos (espaços sociais) diversos. Os campos são resultados de processos de diferenciação social, representados pela forma de ser e do conhecimento do mundo de cada indivíduo. Tem como suporte as inter-relações de força entre os indivíduos e grupos, e as instituições que lutam pela manutenção da hegemonia, isto é, pelo monopólio da autoridade, que possibilita poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo. (BOURDIEU, 1984). Portanto, o conceito de campo para Bourdieu está se relacionado à situação social em que os agentes sociais (os sujeitos) realizarão sua prática, que será desenvolvida de acordo com o *habitus* inculcado/apreendido.

Compreende-se que, para Bourdieu, o *habitus* apresenta-se/constitui-se por meio de dois componentes: hexis e ethos. O ethos, corresponde aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente (sujeito), representado pelos princípios e valores em estado prático; e a hexis, ligada à linguagem e à postura corporal, corresponde à postura e às disposições do corpo. Assim, nesta inter-relação ethos e hexis (*habitus*), forma-se a estrutura de leitura através da qual os sujeitos (agentes) se percebem e percebem, julgam e agem no mundo social em que vivem. Diante do exposto, não se pretende aqui fazer um estudo e se discutir necessariamente essas questões tratadas por Bourdieu, mas apenas apresentá-las de acordo com o entendimento que se estabelece neste estudo.

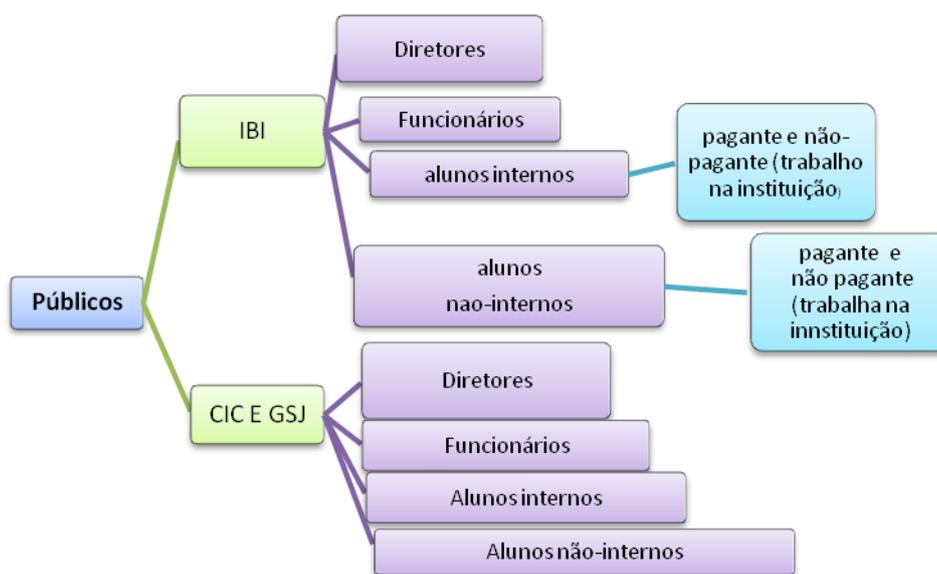
Portanto, essas relações ocorrem de forma hierarquizada, em que as instituições educativas confessionais – IBC e CMSJ procuram uma articulação entre teoria-prática/*habitus* religioso e pedagógico, priorizando as práticas religiosas, nas duas instituições, observa-se que há um relacionamento respeitoso quanto à confissão dos(as) alunos(as), como o exemplo já citado, tem-se alunos católicos, que estudaram no IBI, que desejavam ser freira ou padre, estudar na instituição e continuar seus ideais confessionais, sendo estes preservados por parte dos alunos(as) e respeitados pelas instituições. Infere-se que após o início de sua fundação, com uma visão de evangelizar/ catequizar pela educação, ambas as instituições conseguiram fazer da educação o seu objetivo primeiro, pelo respeito, sem proselitismo e com o ideal maior de promover o bem-estar social por meio de uma educação que perpassa pela formação de valores e uma ética cristã, comum às duas denominações. E como dizem seus protagonistas “por meio de uma santa concorrência que impulsionou a cidade de Corrente”.

Neste contexto das inter-relações educativas, as instituições são organizadas, orientadas, normatizadas pelas instituições mantenedoras – Igreja/Ordem/Missão que determinarão sua funcionalidade – sendo esta outra dimensão presente na reconstituição histórica dessas instituições, apresentadas neste estudo. Esta dimensão surge das questões: qual a função das instituições educativas confessionais de Corrente (PI)? Quais são seus órgãos mantenedores? Como estas instituições se inter-relacionam no que tange às suas funcionalidades? Estas questões são investigadas/ analisadas/ interpretadas a partir de fontes primárias, secundárias e fontes orais.

Outra dimensão também presente nas histórias das instituições educativas confessionais é a que se denomina de públicos (sujeitos). Para essa categorização, buscou-se nas fontes os seguintes questionamentos: quem são os públicos das instituições confessionais de Corrente? Como eles estão representados? Considera-se que com a dimensão - público atende-se à questão proposta por Saviani (2007, p. 25): “a quem se destina a instituição que estou me propondo a reconstituir e que resultados ela pretende atingir com a ação empreendida?”.

Nas falas e documentações observam-se características das instituições em relação à constituição ao que se denominou público. No momento do IBI há alunos(as) internos(as) e entre estes se observa que há um público que paga a instituição com trabalhos na própria instituição (não-pagantes).

Assim, inicialmente tem-se os seguintes públicos, representando o período do IBI e Colégio Imaculada Conceição (CIC) e Colégio São José (CSJ), o público atual do IBC e Colégio Mercedário São José – CMSJ- ilustrações que seguem:

Gráfico 04 – Dimensão- Públicos que constituem as instituições: IBI e CIC e GSJ

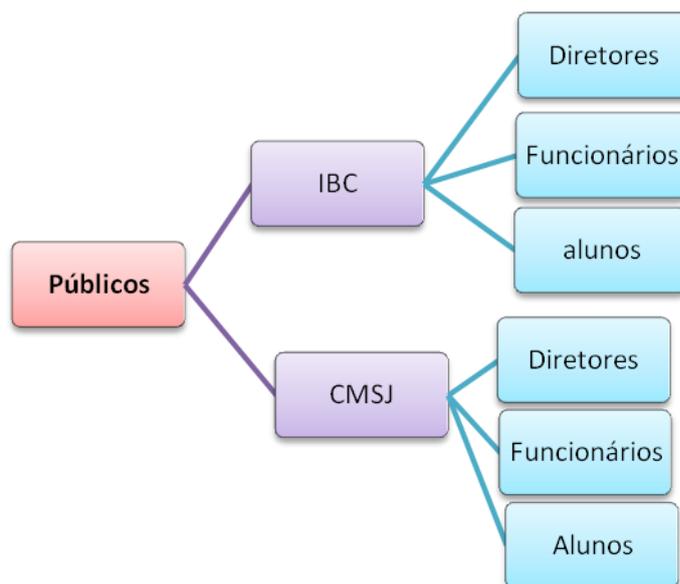
Fonte: A autora, a partir das histórias de vida, 2014.

Observa-se no esquema, que se representou o público pagante (alunos internos e os não-internos) – que atende ao pagamento das mensalidades em relação ao curso. Da mesma forma tem-se o público não-pagante (alunos internos e os não-internos) que prestavam serviços de várias formas – como copeira, fazendo limpeza, serviços administrativos, entre outros. Assim tem-se entre os públicos referentes aos alunos - alunos que pagavam a instituição e alunos que trabalhavam para pagar a instituição, entre esses alunos existem pessoas de vários locais do país – localidades diversas, como se pode observar nas narrativas autobiográficas e nos depoimentos dos sujeitos do estudo.

Essas dimensões (categorias) estão presentes no decorrer das histórias das instituições. Observa-se segundo informações dos depoentes que o público representante do Colégio Imaculada Conceição (CIC) – que é também conhecido como Colégio das Irmãs (1949), é representado por um público formado só por moças, que também podiam ser internas, caso não tivessem residências em Corrente (PI). Atendia apenas à escolarização voltada para o primário. O Ginásio São José (1953), tinha seu público de alunos, apresentando também internato para rapazes que vinham de outras cidades.

Considera-se relevante colocar aqui estas explicações e dimensões no sentido de sistematização dessas idéias, destacando-se o público das instituições na contemporaneidade – momento da pesquisa.

Gráfico 05– Dimensão - público – momento da pesquisa- instituições: IBC e CMSJ



Fonte: A autora, das análises das histórias de vida, 2014.

Esses públicos são identificados, caracterizados nas histórias das instituições, tendo-se presente nesta e nas demais dimensões outros aspectos que podem surgir da análise de documentos, nos próprios vestígios que emergem durante a investigação. Assim, tem-se destacado como público os protagonistas da instituição.

Neste contexto, têm-se também as inter-relações que ocorrem entre as organizações de poder – diretores internos/diretores externos/igreja/poderes municipais, a sociedade local com seus órgãos de comunicação. Durante a investigação foi possível observar, analisar documentos, realizar entrevista para a reescrita dessas histórias.

Ao longo do processo de investigação, pela escuta de relatos e pela análise de documentos, textos, fotos, entre outras fontes relacionadas às instituições investigadas, foi possível compreender que o IBC e o CMSJ ocupam mais do que o espaço geográfico das instituições e/ou mesmo da cidade de Corrente (PI). Observa-se nas memórias e no cotidiano das pessoas investigadas que estas têm nas instituições as suas referências, tanto pessoal na construção de suas identidades, como no contexto de importância social – na construção de suas profissões.

Neste sentido, destaca-se que “Por identidade, entendo o processo pelo qual um ator social se reconhece a si próprio e constrói significado” (CASTELLS, 2007, p. 26). Acrescenta-se também aqui que Castells (2007, p. 474-475) afirma como é construída a identidade contemporânea - “Hoje em dia, as pessoas produzem formas de sociabilidade em vez de seguirem padrões de comportamento”.

Têm-se também por público os gestores que representam a direção interna tais como - os diretores e ex-diretores das instituições; e a direção externa oriunda do contexto das juntas Nacional e Internacional que dirigem/orientam/normatizam o Instituto Batista e as organizações católicas com funções semelhantes atuando junto ao Colégio São José, atual CMSJ.

Neste contexto, tem-se outra dimensão presente nas histórias das instituições confessionais e até do próprio município nas inter-relações entre as instituições, são as práticas educativas. Neste estudo busca-se classificar as práticas educativas em geral, a prática educativa escolar e a prática educativa cristã. Desenvolvendo-se os seguintes conceitos, a partir das concepções de Franco (2012):

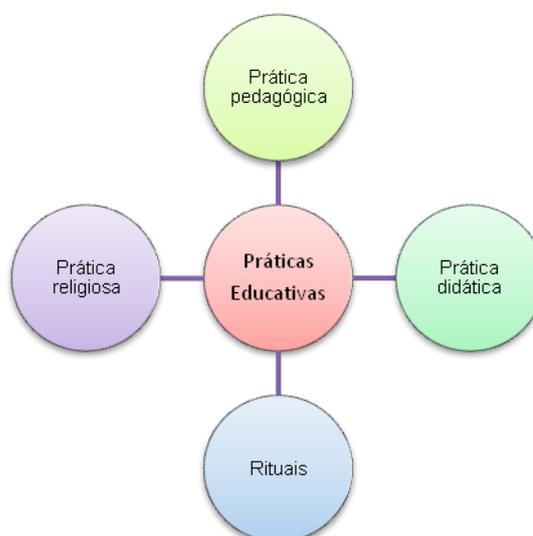
Prática educativa - é um processo de ação histórico-social, intencional de hominização e humanização, em espaço escolar e não escolar, para reprodução/transformação da realidade;

Prática educativa escolar é um processo histórico-social - intencional, com objetivos de ensino-aprendizagem desenvolvido por meio da práxis (ações criadora, reflexiva e crítica). Tem-se neste sentido a prática que se deseja;

Prática educativa cristã é um processo histórico-social, intencional com propósito de hominização e humanização mediado pelo *habitus* religioso na formação de valores éticos cristãos.

Assim, tem-se que a prática educativa é constituída, representada, inter-relacionada/integrada a outras práticas, como as representadas na figura que segue:

Gráfico 06 – Dimensão - práticas educativas



Fonte:A autora, a partir da análise das histórias de vida, 2014.

As práticas educativas têm como suporte físico a materialidade continente (SAVIANI, 2007), do Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José, mediadas/integradas aos *habitus* (religioso e pedagógico) e às demais dimensões que em seu conjunto formam o que Saviani (2007) compara a uma “ossatura triádica”. Refere-se aos elementos básicos propostos por Magalhães (2004), que constituem as instituições educativas. Neste estudo, as instituições educativas confessionais supracitadas envolvem os três aspectos:

- a materialidade – praxeologia - (o instituído – materialidade continente, suporte físico/espacos das práticas educativas);

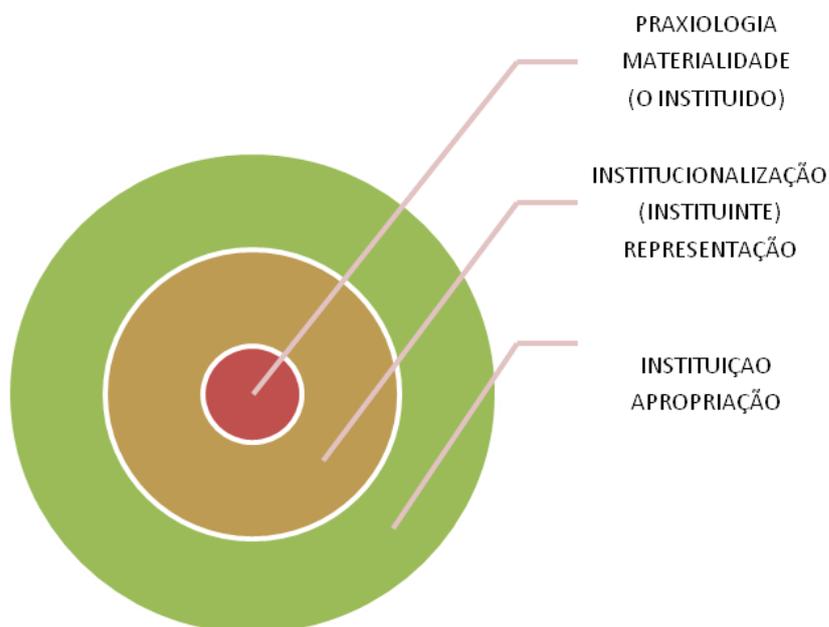
- a representação – que corresponde à funcionalidade, ao papel das instituições em relação aos seus públicos e isto envolve, na reconstrução/reescrita dessas histórias, a própria tradição, que pode ser representada pelas memórias desses públicos (protagonistas), pelos materiais teórico-metodológicos, a forma como as ações são planejadas/analizadas e discutidas, compreendendo, ainda, os modelos pedagógicos, as documentações das instituições, os currículos e a forma como os agentes responsáveis pelas estruturas de poder, ou seja, pelo funcionamento institucional, interagem na construção da história dessas instituições. Neste caso, Saviani (2007) considera que a instituição está antecipando, planejando o que ele chama de materialidade-conteúdo, que corresponde à apropriação, a atividade própria da instituição;

- a apropriação – Saviani (2007) a representa como a própria “materialidade-conteúdo em ato”, que aqui se considera o processo - produto da instituição, a formação dos sujeitos a partir dessas articulações entre *habitus* religioso/*habitus* pedagógico na identidade dos sujeitos e das próprias instituições ao intervirem na realidade voltada para seus destinos de vida. Aqui estão representadas as formas como cada instituição/sujeito faz a incorporação dessas ideologias, do ensino-aprendizagem, compreendidas nas práticas educativas, de forma específica nas práticas pedagógicas mediadas pelo *habitus*.

Busca-se representar no gráfico 7, o marco teórico de base para análise das instituições, na intenção de demonstrar ao leitor a dinâmica e inter-relações desses aspectos, em que se considera a instituição/apropriação como o aspecto envolvente dos demais, ou seja, que se constitui na razão de ser das instituições, que de acordo com o esquema de Magalhães (2004, p. 138), envolve o pedagógico, o sociocultural, o antropológico, a inovação/projeção, articulados pela autonomização/subjetivação dos atores dessas instituições.

Assim, busca-se reconstituir, a partir do esquema figurativo das instituições educativas proposto por Magalhães (2004), o marco teórico de base das instituições, representado pelos aspectos supracitados, sendo estes:

Gráfico 07 – Marco teórico de base para análise das instituições



Fonte: A autora, a partir do esquema proposto por Magalhães (2004), 2014

Portanto, a figura não apresenta lugares distintos, hierarquizados, pretendendo-se com essa gravura representar um todo integrado. Procura-se a proposta de Magalhães (2004, p. 138) no sentido de que na produção do conhecimento histórico das instituições educativas em geral, e neste estudo sobre as instituições educativas confessionais, em particular, seja possível desenvolver um marco teórico, que dê suporte à compreensão/interpretação desses aspectos presentes no esquema, que possibilite

[...] combinar uma descrição e uma representação dinâmica [dessas instituições] e da realidade educacional [ali presente], num complexo histórico-geográfico definido, operacionalizando um quadro de reflexão/ação multidimensional e multifatorial. A descoberta do sentido resulta de uma dialética entre evolução/representação/apropriação, com objetivo de construção de uma identidade histórica.

Assim, compreendida na correlação desses aspectos, que se apresentam articulados/inter-relacionados, motivo por que se elaborou o esquema proposto anteriormente, na materialidade integram-se as “[...] condições materiais, espaços, tempos, meios didáticos e pedagógico, programas, estruturas (organizacional, de poder e de comunicação), instâncias objetivas e de funcionamento” “MAGALHÃES, 2004, p. 139). É no instituído – praxeologia/materialidade, que são desenvolvidas as práticas educativas. A institucionalização/representação possibilita por meio das memórias, da bibliografia, arquivos, currículos, estatutos, entre outros, produzir o conhecimento integrando os demais aspectos

constitutivos das instituições educativas investigadas, tendo nessas inter-relações o *habitus* religioso integrado ao *habitus* pedagógico, como mediador desses aspectos.

Neste sentido, apresenta-se uma visão do todo, de integração dos aspectos constituintes para a (re)constituição/construção do conhecimento histórico dessas instituições, destacando-se na seção que segue o Instituto Batista Correntino.

5 INSTITUTO BATISTA CORRENTINO - INTEGRANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS MEDIADAS PELO *HABITUS*: HISTÓRIA E MEMÓRIA

Ao se buscar reconstituir o conhecimento histórico do Instituto Batista Correntino (IBI), tem-se um dos cenários desta pesquisa que revelam a história desta instituição em seus tempos cotidianos e em sua evolução (transformação), buscando-se para tanto, como já foi apresentado em seções anteriores, a análise de diversas fontes (documentais, iconográficas) e as fontes orais representadas pelos sujeitos protagonistas desta instituição, que conservam em suas memórias e nos tempos ausentes, dado que vencido o silêncio da memória, possibilitaram analisar, compreender, interpretar e produzir a história das instituições.

Portanto, esta história apresenta-se de longa duração, na qual se enveredou por caminhos que buscam a origem do IBC. Por meio dos documentos e fontes escritas foi possível se transportar ao Colégio Correntino Piauiense, considerado como o primeiro Jardim de Infância do Piauí, correspondendo ao ano de 1904. Em geral as informações passam de 1904 para 1920, um espaço/silêncio de 16 anos entre a primeira instituição batista no Piauí, considerada o primeiro Jardim de Infância do Estado, e a fundação do Instituto Batista Industrial (IBI), atual Instituto Batista Correntino (IBC).

Esse silêncio pode ser interrompido a partir das narrativas autobiográficas de ex-alunas, como por exemplo, da ex-aluna e ex-professora Edith Fernandes Guerra, em seu livro “Doces recordações” (1991), na pesquisa de Penno (2005) sobre a obra cristã e educativa na cidade de Corrente – Piauí, em relação ao período de 1917 a 1945, bem como por meio de memorial escrito, usado pela autora, com a transcrição de trechos de Celecina, esposa do professor Augusto Carlos Fernandes, cujo nome é citado pelas ex-alunas do IBI, como poderá ser confirmado nas histórias de vida das ex-professoras e ex-alunas da instituição.

Assim, fundamenta-se um recorte biográfico, referente ao período de tempo em que o pastor e professor Augusto Carlos Fernandes estava em Corrente como educador no Colégio Benjamin Nogueira e posteriormente na implantação do Instituto Batista Industrial, o que faz surgir nesse espaço um preenchimento, observado também em documentos. Busca-se uma maior explicação deste período na seção sobre o “primeiro jardim de infância do estado do Piauí – Colégio Correntino Piauiense” (BRITO, 2004; NOGUEIRA, 2003; PENNO, 2005).

Portanto, têm-se diferentes tempos. Mas, no tempo “do agora” é que se inicia a caminhada para a reconstituição da história do IBC, que por sua vez é constituída de muitas

outras histórias, narradas de forma escrita e oral, mas que em seu conjunto leva ao conhecimento histórico dessa instituição.

Para proceder à investigação do passado, é importante sair do presente e voltar em busca dos vestígios/rastros e memórias sobre a instituição. Entretanto, para coletar informações, analisar, compreender, interpretar e reconstituir/reconstruir o passado, considera-se necessário partir do presente do IBC. Neste intuito busca-se reconstruir uma história que parte de problemas, como, por exemplo: o que mudou nessas instituições em relação aos aspectos que constituem o marco teórico que serve de base à construção da história das instituições? O que mudou em relação às práticas educativas e pedagógicas mediadas pelo *habitus* religioso? Como a importância desta mediação é vista/compreendida na contemporaneidade, em relação aos protagonistas desta instituição?

No intuito, portanto, de se compreender/interpretar/explicar e produzir o conhecimento histórico do IBC, buscou-se o que Benjamin (1986) considera o histórico, em que se faz distante da homogeneidade e próximo da percepção do campo de possibilidades que é a história, constituída de “agoras”. Assim, neste campo de possibilidades, oportunizada por novos olhares em relação à história, tem-se novos objetos, e uma história que visa superar a linearidade, a descontextualização na percepção de um olhar no presente, mas em busca do passado, como uma forma de melhor compreendê-lo, interpretá-lo. Portanto, questiona-se, no momento da investigação, ao se deparar com a materialidade, representações e apropriações do IBC - o que mudou?

Ao chegar à instituição observam-se mudanças na estrutura física. Mudança também, no semblante das pessoas em virtude da ocorrência de uma chuva. Chuva nessa região significa momento de grande felicidade. Assim, encontra-se o diretor administrativo, Manuel de Araújo, que no passado foi ex-aluno e diretor de disciplina na instituição. Tem-se nesse início do processo investigativo o reconhecimento dos públicos presentes na instituição batista. Como se podem observar as dimensões analisadas se inter-relacionam e se integram no desenvolvimento da história.

No momento inicial da pesquisa de campo, tem-se, também, as fotos dos espaços de recreio, que igualmente se constituem espaços de rituais/cerimoniais. Nesses espaços que formam o entorno do prédio estava tudo verde, na grama surgiram flores brancas, que, segundo informações do diretor, era babuje de cebola brava, plantas nativas, que brotam do mato com a chuva e que permanecem pouco tempo. Advertiram que se aproveitasse a beleza. Sugestão acatada, o momento foi registrado, conforme ilustração que segue, para que seja também compartilhado com os leitores deste texto.

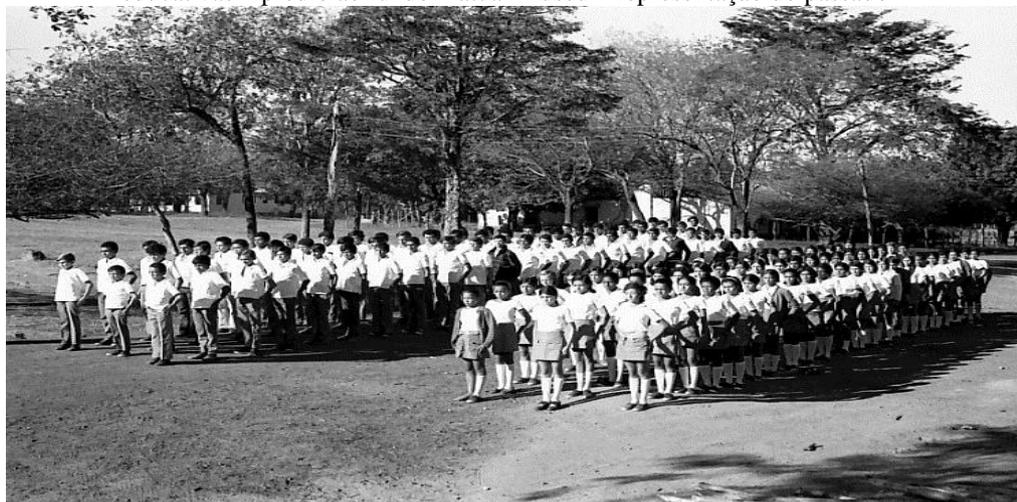
Ilustração 20 – Foto: Instituto Batista Correntino – visão do sítio: espaços de cerimoniais e práticas educativas – prédio ao fundo – atual Museu



Fonte : a autora, 2013.

A propósito, registra-se que a área territorial do IBC é ampla. É fruto de doação para construção da Instituição educativa, localizando-se no perímetro rural, distante da cidade. Pode-se observar no documento – “Estatuto do ‘Collegio Agricola’ ou ‘Instituto Baptista Industrial’”: – Artigo 1º - Fica criado na Villa do Corrente do Estado do Piauhy, fora do perímetro urbano e lugar denominado ‘cachoeira’, o ‘Instituto Baptista Industrial’ [...]”. (ESTATUTO - INSTITUTO BATISTA INDUSTRIAL, 1920). Assim, esses espaços se estendem até o rio Corrente, apresentando-se como espaços de inter-relações, de recreios e atividades físicas, religiosas, cívicas. Este espaço, que representa a materialidade da instituição, está em seu passado representado pela foto que segue.

Ilustração 21- Foto: Instituto Batista Industrial – visão do sítio: espaços de cerimoniais e práticas educativas – prédio ao fundo – atual Museu – representação do passado



Fonte: Acervo professora Sônia Paranaguá, 2013.

As duas fotos representam o mesmo espaço, em momento/tempo diferente. Ao fundo uma casa em que atualmente está funcionando o museu do IBC (primeira foto – ilustração 31), apresentando-se de forma mais próxima na foto acima (Ilustração 32). Esse espaço externo compreende o local das práticas educativas – horário de recreio, intervalo, local das horas cívicas e de formação diária das filas para entrada no instituto - momento cívico e de orações.

Esse momento de posicionamento em fila, com um ritual que se assemelhava ao militar, também correspondia ao momento em que eram realizadas práticas religiosas, como por exemplo - uma oração, práticas cívicas – execução do hino nacional, práticas de higiene e saúde - momento em que os diretores examinavam os uniformes e outros aspectos higiênicos, práticas que não são mais realizadas na atualidade – momento da investigação.

Nas ilustrações destaca-se a casa ao fundo, que atualmente representa o Museu da instituição, que se constitui um espaço cultural em que se pode observar e fazer leituras sobre um pouco da história ou histórias do IBC, em seus momentos desde o período representado pelo IBI.

Portanto, na casa ao fundo das fotos, residia Argemira A. Fôlha, funcionária da instituição – que serviu como zeladora por muitos anos, que foi, homenageada ao darem seu nome ao museu. Assim, registra-se o prédio do atual museu, a antiga casa de “Tia Mirinha”, como Argemira era chamada pelos alunos e funcionários.

Ilustração 22 –Foto: Museu da instituição – estrutura física do prédio e placa.



Fonte:A autora – momento da pesquisa de campo, 2013.

O prédio foi construído pelos norte-americanos na década de 1920, foi a primeira casa dos missionários. O Pr. A. J. Terry foi o primeiro diretor do Instituto Batista Industrial, dos três missionários que vieram analisar a possibilidade de implantar uma educação batista na região. Observa-se que é uma estrutura rústica, piso natural de tijolos, produção do próprio IBI, portas com trave de madeira, paredes com grande espessura, características de seu tempo de origem ainda presentes.

Como citado, foi construído para ser residência dos missionários norte-americanos que vieram para Corrente evangelizar e trabalhar na educação - IBI, servindo também a outros funcionários da instituição, como por exemplo, D. Mirinha – copeira do IBI/IBC por muitos anos, que se mudou para a casa da foto – atual museu, em 1965, e anterior a ela, lá residiu a família de Dr. Josué José Nogueira (OLIVEIRA, 2013). A partir das informações contidas na própria placa da ilustração, observa-se que o prédio passou a funcionar como museu em 20 de maio de 2010. Destacam-se as janelas e portas, bem como um utensílio

que representa significativamente para os ex-alunos da década de 1980 a 1990.

Ilustração 23 – Foto: Janela e arco utilizado como campainha na década de 1980 a 1990 pelo primário



Fonte:A autora, momento da pesquisa, 2013.

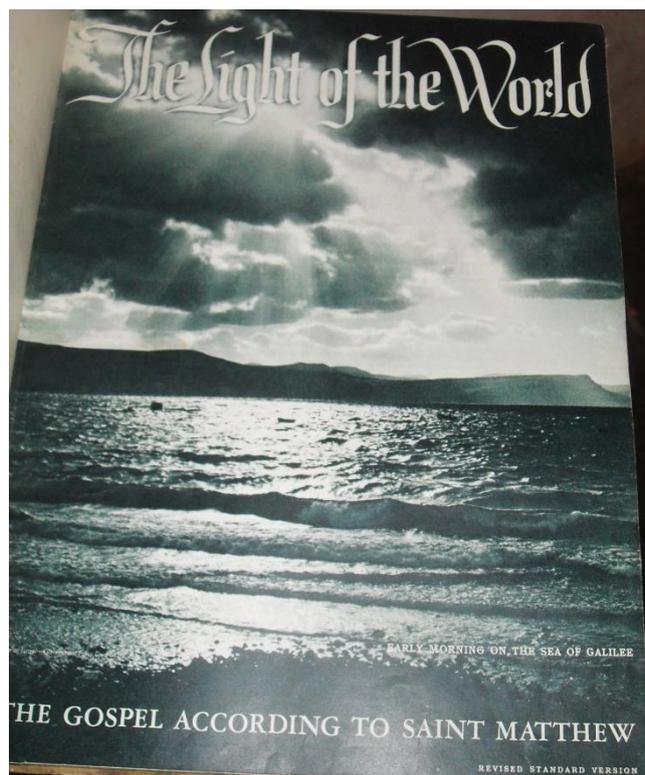
É interessante como cada utensílio da cultura escolar tem seu significado dentro do contexto que o público (sujeito) vivenciou. O arco de uma carroça aparenta algo insignificante para aqueles que não vivenciaram o momento, assim como uma janela com uma trave de madeira, demonstra a forma como as pessoas fechavam sua casa por dentro.

Ainda recente, na década de 90, este arco e um ferro funcionavam como uma campainha – assim na hora do recreio tocava-se este arco informando a saída para o que hoje denominamos de intervalo e o retorno para as aulas. Teve um período em que os alunos disputavam a vaga para tocar o sinal, o que foi usado como estratégia para o problema de disciplina, somente alunos bem comportados, eram convidados a tocar o arco.

No museu pode-se observar a cultura material da instituição batista na qual se manifesta o que Julia (2001) chama de a cultura escolar como objeto histórico, onde se revelam o cotidiano e as práticas educativas do IBI e atual IBC.

Desta forma, destacam-se na cultura material, alguns objetos que lembram as práticas pedagógicas, o currículo desta instituição, como os livros utilizados nas aulas de cântico orfeônico, que tinha também a versão para criança (ilustração no início do texto) e em inglês:

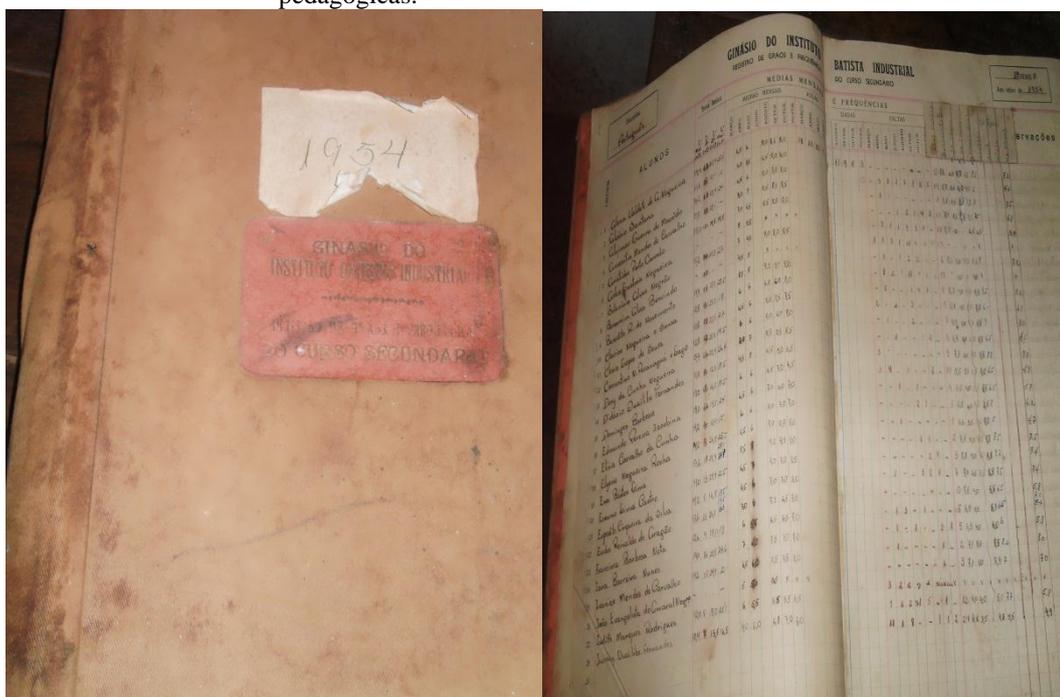
Ilustração 24 – Foto: Livro utilizado para cânticos no IBI/IBC.



Fonte: Acervo autora, pesquisa de campo, 2013.

Outro objeto presente no museu, representando a cultura material da instituição é o que atualmente se denomina de diário de classe (livro de registro), que dava início aos primeiros momentos de aula, nos quais os professores registravam frequência, notas, entre outros...

Ilustração 25 –Foto: Instrumentos da cultura material do IBI – representando práticas pedagógicas.

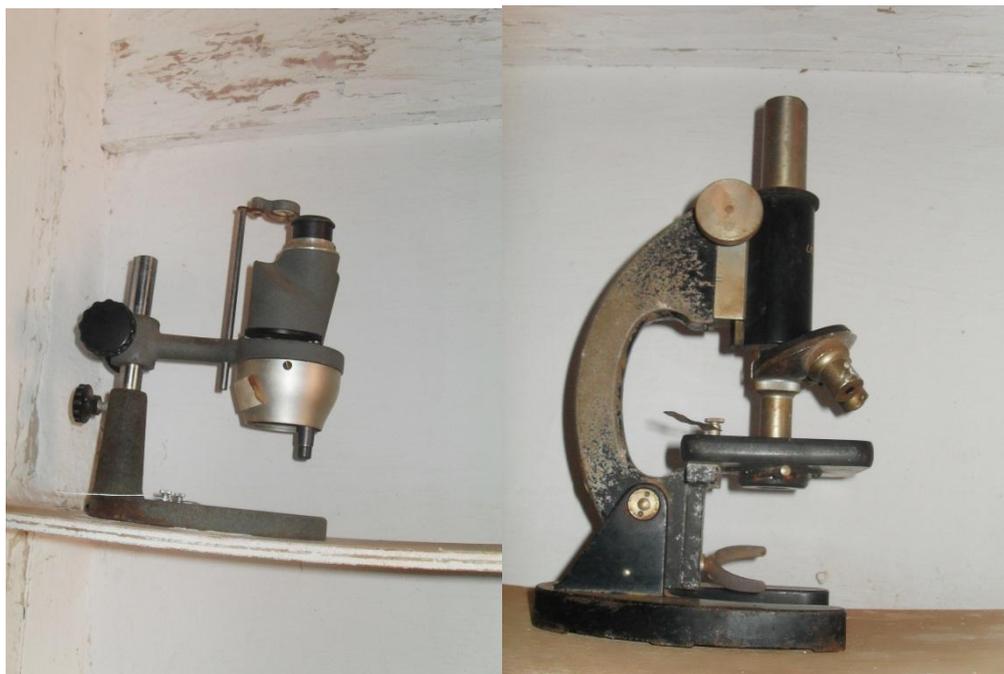


Fonte: Museu IBC, a autora, 2013.

Pode se observar no livro de registros (diário), a frequência dos alunos – a chamada, que era realizada todos os dias e anotada no livro. Onde se tem a lista de todas as disciplinas do ensino secundário – ginásio, e na folha à direita estão as anotações da disciplina de Português da 1ª série A, do ano letivo de 1954 intitulado na parte de cima, “GINÁSIO DO INSTITUTO BATISTA INDUSTRIAL – REGISTRO DE GRAOS E FREQUÊNCIA DO CURSO SECUNDÁRIO”. O livro de registro apresenta o nome dos alunos(as) em letra cursiva (manuscrito), em ordem alfabética, as provas parciais, médias mensais e frequência (médias mensais, aulas dadas e faltas), um espaço para as observações do professor. Em um papel colado apresenta expressões datilografadas que significam a forma de avaliação realizada: exercícios, 1ª prova, 2ª prova, prova oral. Pelo que se observa no livro de registro havia 2ª época – exames realizados nas formas escrita e oral para estudantes que não alcançavam a média. Esta turma era composta por 28 alunos.

As práticas pedagógicas dos professores representadas em sua materialidade levam a compreensão/interpretação de que a instituição se preocupava em articular/integrar teoria e prática, em que mesmo diante das dificuldades da época, os alunos tinham contato com alguns instrumentos de laboratório para as aulas do currículo comum, integrando saberes e práticas, como, por exemplo, o microscópio.

Ilustração 26– Fotos: Microscópios utilizados nas aulas do IBI e IBC.



Fonte:Museu IBC, 2013.

Os microscópios eram utilizados possibilitando que os alunos conhecessem suas partes e aprendessem a observar células. No período de 1980 a 1997, os alunos eram levados a observar células da mucosa da bochecha, células da cebola, entre outras possíveis de ser observadas em microscópio óptico. Essas aulas aconteciam também no espaço da Clínica CLIMECOR, em que se utilizavam os microscópios da própria clínica para observação de células sanguíneas, entre outras lâminas preparadas no laboratório. Os alunos eram divididos em grupos. Como recurso de avaliação usava-se o relatório individual, identificação das partes do microscópio, debate, entre outros.

Assim, estes instrumentos em conjunto possibilitam a construção do conhecimento histórico sobre as instituições educacionais de Corrente. No museu encontram-se objetos utilizados em outras práticas educativas, como por exemplo, painéis elaborados para datas comemorativas, como o aniversário da instituição, em que se pode perceber as ideologias, a valorização da instituição e a própria história. Neste local encontram-se também fotos diversas, como é o caso da foto na ilustração que segue –em que acima do painel tem-se a foto do Dr. Misael Dourado Guerra – ex-professor e ex-diretor do ginásio, entre outras, e abaixo, no chão, estão as faixas/bandeiras utilizadas em desfiles de Sete de Setembro. O museu apresenta em seu conjunto outros instrumentos, que ao serem questionados possibilitam a construção do conhecimento histórico desta instituição.

Ilustração 27 – Foto: Canto do museu com painel - aniversário de 90 anos IBC, fotos.



Fonte: Acervo da autora – visita ao museu, 2013

O painel representa a data de 20 de maio de 2010, momento dos 90 anos do IBC. Quando se afirma no painel que pelo IBC passaram gerações, esta realidade pode ser percebida atualmente nos alunos, destacando-se um aluno da educação infantil – Sementinha, semente do antigo Colégio Correntino Piauiense – primeiro Jardim de Infância do Estado (1904), que representa essas gerações passadas e o presente na foto atual:

Ilustração 28 – Fotos: Alunos da “Sementinha” (2014) – nome atual do antigo Colégio Correntino Piauiense (1904)



Fonte: A autora, 2014.

O aluno da Sementinha (foto esquerda) - representa o que está no slogan da foto 27 - “Por aqui passaram nossos pais ...”, que, para o aluno Rafael de M. Nogueira Filho (2 anos - aluno do Maternal II), pode ser escrito “Por aqui passaram os pais de meu avô, o meu avô, meu pai, passamos nós e quem sabe... poderão passar meus filhos...”. Rafael representa a quarta geração do IBC - destaca-se a citação de sua bisavó paterna - ex-aluna, ex-professora e historiadora - “As gerações passadas inspiraram as gerações de hoje a prosseguir no mesmo ideal”. (NOGUEIRA, 2003).

Outros alunos de sua turma também representam gerações. A foto de Rafael foi escolhida por seus pais terem autorizado e por que a bisavó de Rafael foi aluna do IBI e professora da instituição, professora Edy Guerra Nogueira, citada por seus ex-alunos e depoentes por seu trabalho como educadora - têm-se gerações que se formaram e formaram gerações nesta instituição. Observa-se o que representou a professora para seus alunos:

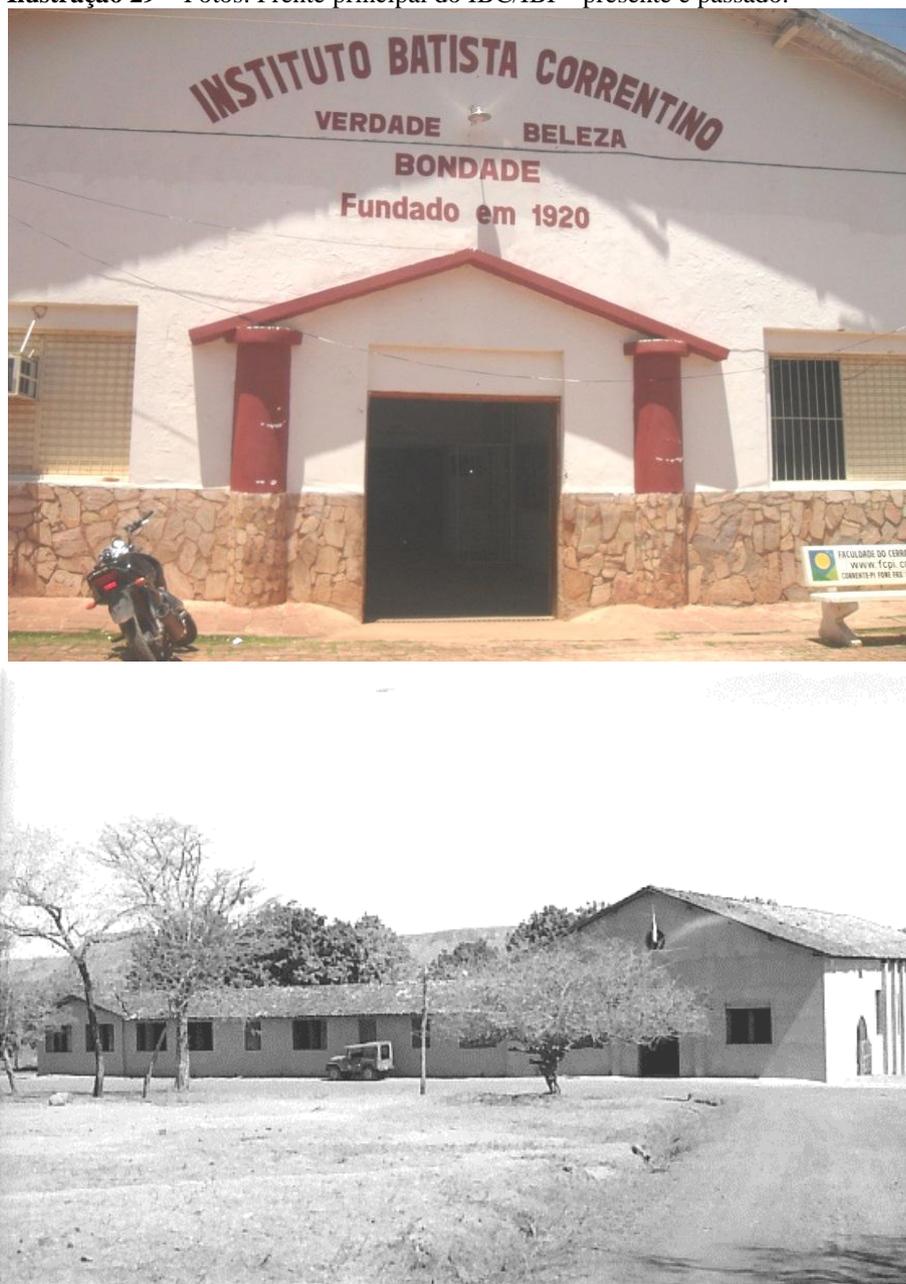
Datada de 12 de setembro de 1981, recebo de minha ex-professora do IBI, Edy Guerra Nogueira, uma carta, falando-se de sua alegria com a notícia lida por ela, através do Jornal A Tarde, de minha nomeação para certo cargo, em Salvador, no Banco Central do Brasil.[...] Sua alegria e carinho, com que acompanhava os passos dos seus ex-alunos, são os mesmos que os preparava em aula para a vida [...]. (LANDIM, 2013, p. 65-66).

Os tempos se cruzam na história das instituições, em que no momento “do agora”, da pesquisa no museu, tem-se representada nas práticas educativas do IBC, por meio das festividades, uma história do tempo presente ou um passado mais longínquo, que pode ser percebido, interpretado, dado a ler, nos vestígios encontrados, que demonstram as finalidades da cultura escolar no que diz respeito à importância do IBC na vida de gerações.

No museu apresentam-se coordenadas as finalidades diversas como a religiosa, sociopolítica, educativa, entre outras. Ao observar esta fonte - o painel - pode-se questionar: tem-se aí uma demonstração da satisfação de gerações com a forma de ensino, com o *habitus* religioso, ou seja, com a formação que o IBC possibilita a seus alunos? Esta questão poderá ser analisada/interpretada, respondida no decorrer da história da Instituição. Mas hoje, aos 94 anos de idade, contando-se a partir do IBI - considera-se que o IBC representa gerações?

Têm-se os cenários onde são desenvolvidas as práticas educativas no Instituto Batista Correntino, podendo representar os tempos interstícios, referentes aos momentos de recreio, aos horários de entrada e saída da escola, entre outros. Assim, continuando o percurso, parte-se do momento de “agoras”, representado pela foto atual do Instituto Batista Correntino. O que mudou em sua materialidade?

Ilustração 29 – Fotos: Frente principal do IBC/IBI – presente e passado.



Fonte:Foto 1 acervo da autora, momento da pesquisa; foto 2 acervo Profa. Sonia Paranguá,2013.

As fotos representam o registro do primeiro momento da pesquisa de campo, dia 15 de janeiro de 2013, às 7h48 da manhã, uma segunda-feira. Pode-se comparar o “agora”, foto atual do IBC com o ontem – o passado - momento recente da construção do prédio do Instituto Batista Industrial – IBI. Percebem-se os vestígios do passado bem presentes, na estrutura reformada, mantendo em seus aspectos a lembrança desse passado. Mas,

Em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. [...] permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir. (LOPES, 2005, p. 77).

Nas fotos, a estrutura física da construção do antigo IBI, na década de 1920, mantém seus traços, sua arquitetura, coberta agora por pedras, uma pintura, mas conserva o mesmo aspecto arquitetônico, as mesmas paredes construídas pelos norte-americanos. Interiormente foi mantido o mesmo aspecto de quando foi construído, com algumas modernizações internas: pinturas, o tipo de porta, janelas, enfim mantém-se a materialidade da estrutura do IBC.

Assim, apresentam-se, em continuidade, as fotos que representam a área interna do atual prédio onde funciona o ensino fundamental (com as turmas de 4 a 9 ano) e o ensino médio, entre outros.

Ilustração 30 – Fotos: Parte interna – corredor em que se localizam as portas para as salas de aula.



Fonte: Acervo da autora, 2013.

Ainda em um olhar na arquitetura do IBC/IBI, tem-se nas fotos o atual e o antigo, na rememoração do passado em busca do que mudou na estrutura física da Instituição Batista de Corrente. A ilustração a seguir (foto 31) confirma e imortaliza os primeiros momentos da pesquisa de campo, e representa o espaço anteriormente visualizado em que se tem o prédio onde funciona a atual educação infantil. Em seguida o mesmo espaço como cenário de crianças representando presente e passado - recordações de épocas atuais e anteriores, alunos(as) do primário. Seguem - primeira foto: momento atual - espaço em que funciona a educação infantil. Este espaço foi ampliado com o Maternal I e II - o que hoje se denomina “Sementinha”, germinou com a fundação do Primeiro Jardim de Infância em 1904 – Colégio Correntino Piauiense.

Ilustração 31 – Fotos: Atual Prédio da Educação Infantil – alunos do primeiro ano do IBI/IBC



Fontes:Foto 1 e 2 -Acervo da autora, Foto 3 – Acervo Profa. Sônia Paranaguá, 2013.

A segunda foto – representa a atualidade - turma do Primeiro ano, que corresponde ao mesmo ano de ensino da terceira foto; - foto 3 (três) - representando o momento de registro da Professora Amália Lustosa Bittencourt de Albuquerque, que foi diretora do internato feminino do IBI. Na foto demonstra seu carinho e dedicação junto com sua turma de primeira série, na qual lecionava. Seu esposo, conhecido por Sr. Cazé, dirigia um caminhão azul, com um escrito na porta IBI – este veículo transportava todos os domingos os internos para a Igreja Batista. (OLIVEIRA, 2013).

Tem-se nas fotos anteriores os cenários das práticas educativas realizadas por professores e alunos da educação infantil. Percebem-se os vestígios do passado bem presentes, na estrutura reformada, mantendo em seus aspectos a lembrança desse passado. Segundo depoimento do Dr. Flávio Aurélio Nogueira, ex- aluno da instituição no período de 1955 a 1964,

No prédio hoje onde funciona o primário (educação infantil) funcionou o internato feminino. O internato masculino funcionava no antigo prédio, que já foi demolido e que se situava ao sul do atual prédio do museu e, mais próximo ao museu funcionava o antigo prédio do primário. (DEPOIMENTO – DR. FÁVIO NOGUEIRA).

Destaca-se para expressar as lembranças do passado - o IBI Merleau-Ponty (1980, p. 31) afirmar “Daquilo que vivo, amanhã terei que construir uma imagem, e no momento em que o vivo não posso fingir ignorá-lo. O passado que contemplo foi vivido e, a partir do instante que desejo penetrar em sua gênese, não posso ignorar que foi um presente”. Esse presente é representado pela semente que surgiu no passado:

Foto 32– Entrada lateral da Sementinha – Maternal I e II.



Fonte: Acervo da autora, 2014.

Portanto, continua-se trilhando o caminho da pesquisa. Seguindo em frente, volta-se, na compreensão das inter-relações/integração das dimensões propostas e tem-se o público do IBC, representado no momento atual pelo diretor administrativo, Manuel de Araújo Nogueira, foto a seguir:

Foto 33 – Diretor Administrativo do Instituto Batista Correntino



Fonte: acervo da autor, 2013.

Dessa maneira, ao olhar para o presente, percorrendo o hoje, momento da pesquisa (2013), destaca-se a fala do diretor administrativo do IBC. Neste sentido, busca-se apresentar o que se considera campo das possibilidades que constituem a história, representada pelos “agoras” (BENJAMIN, 1986). Para o efeito, destacam-se fragmentos da entrevista oral do atual diretor Manuel de Araújo Nogueira:

Eu iniciei no Instituto Batista. É valorizando os meus pais que não tinham muitas condições na época. Eu queria estudar no instituto e eu estudei varrendo sala de aula para pagar minha escola. Hoje chego até diretor do patrimônio que Deus mesmo me trouxe até aqui, esse Deus que me trouxe lá como varredor, me colocou aqui como diretor do patrimônio. E eu me sinto muito feliz em ter Deus em meu coração.

Eu tenho (31) trinta e um anos de instituto, vou fazer 32 (trinta e dois). Quando fui convidado para ser diretor, depois de umas quatro pessoas, para os homens eu fui o quarto, mas para Deus eu fui o primeiro.

Na fala, estão presentes as significações representadas pelos sentimentos percebidos nas entonações de voz, nos sorrisos, nos silêncios, enfim, nos momentos que se vivenciam enquanto pesquisadora, ao utilizar a entrevista oral – como técnica de pesquisa e

instrumento de coleta de dados. Assim, na interpretação do público representado pela direção administrativa, no momento atual do IBC é possível compreender as dimensões desenvolvidas como, por exemplo, a apropriação - *habitus* religioso que se apresenta bem constante na fala do depoente, demonstrando os valores religiosos por ele vivenciados na instituição.

Tem os sentimentos de “Deus” – palavra presente em todas as expressões de sua fala. Outro aspecto forte é a importância da instituição em sua vida, as oportunidades que teve no IBC, bem como muitos outros estudantes, tendo em vista que naquela época os alunos que não podiam pagar a sua educação/instrução em forma de mensalidades, através de dinheiro, pagavam em forma de trabalho. Observa-se que, para o diretor, o trabalho foi edificante, não era motivo de tristeza trabalhar varrendo as salas para manter os estudos.

Ao ser indagado sobre o que permanece até hoje na instituição em relação às práticas educativas, tradições, hábitos e costumes, obteve-se a seguinte resposta:

[...] as tradições nós continuamos com nossas preleções nas quartas-feiras com um pastor que prega o evangelho, e com o louvor - canto de músicas religiosas. Continuam as festas de final de ano. O acampamento dos pais era uma festividade muito bonita. Não existem mais os acampamentos, eu mesmo participei de acampamentos, foi muito bom naquela época, a gente dormia lá mesmo, fazendo comida e lendo a palavra de Deus. Foi muito bom naquela época...

Continuou o acampamento não mais do instituto, mas da Igreja Batista de Corrente, de qualquer forma a igreja e o instituto se completam. (MANUEL NOGUEIRA – DIRETOR ADMINISTRATIVO, 2013).

Percebe-se que socialmente o instituto possibilitou mudanças de vida. Apresentava oportunidades para que os alunos, que economicamente não podiam pagar a escola, pagassem, com seu trabalho, o que para o depoente era positivo. Esses ex-alunos mantinham um vínculo com a instituição por meio de seu trabalho e, de acordo com o progresso nos estudos, abriam-se oportunidades em outras áreas.

O depoente afirma: “Eu tenho 31 (trinta e um anos de instituto), vou fazer 32 (trinta e dois)”. Portanto tem uma grande vivência em relação à instituição. Já passou por alguns cargos entre estes, diretor de disciplina, ou seja, administrava o comportamento dos alunos em relação à sua conduta na instituição. Quanto à parte religiosa, o diretor afirma “Nunca o Instituto forçou aluno a frequentar a Igreja Batista”.

Em relação às formalidades e rituais para as atividades educativas, práticas mediatizadas pelo *habitus* religioso, tem-se que:

Hoje está mais liberal, o aluno sai da sala para o auditório, não há negócio de filas, as músicas são diferentes, antigamente eram hinos, hoje são corinhos. Continua a palavra de Deus, sendo pregada da mesma forma, mas a maneira modificou, a maneira de cantar, de

dançar na hora. Hoje na entrada não tem mais fila e o aluno entra apresentando a carteirinha.

Hoje em dia não há o hasteamento da bandeira na frente da escola, mas continuam no salão nobre os momentos cívicos. (MANUEL NOGUEIRA – DIRETOR ADMINISTRATIVO, 2013).

Observa-se, nas narrativas orais, a cultura ocupando um lugar de destaque, “[...] articulada com os processos sociais, econômicos e políticos, que a explicariam” (FELGUEIRAS; VIEIRA, 2010, p. 19).

O *habitus* religioso, ainda fortemente presente mantém-se como tradição em vários aspectos. Alguns costumes foram modificados, mas ainda permanecem atendendo ao contexto atual, em que as atividades religiosas acontecem. A cultura escolar modifica-se na forma de entrar na sala, demonstrando o uso da tecnologia, apresentação da carteirinha. Mas considera-se que na concepção descrita segundo Julia (2001, p. 09), permanece

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimento a ensinar [aulas de preleção ainda presentes], e condutas a inculcar [o *habitus* religioso], e um conjunto de práticas [aulas expositivas, preleções, orações] que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

As normas da instituição, apesar de mais brandas, mantêm os princípios iniciais de formação de valores cristãos, como afirma o diretor – há danças em ritmos das músicas evangélicas, cantos e louvores que atendem às necessidades dos jovens de se movimentarem, mas partindo dos valores cristãos de louvor a Deus.

Foto 34– Atual emblema contido no uniforme do IBC



Fonte:Foto registrada na pesquisa de campo, 2013

A cultura escolar do IBI ao IBC está registrada, representada por vestígios encontrados, como por exemplo, pelo emblema do IBC, que destaca os valores e normas a ensinar e condutas a ser seguidas, que se materializam no símbolo da instituição.

Assim, podem-se observar os valores cristãos pregados, até hoje, pela instituição: “verdade, beleza e bondade” na foto acima – parte de uma camiseta de um aluno do atual Ensino Fundamental, mantém a representação da Instituição do antigo Instituto Batista Industrial, estando presente no escudo a criação de gado, ou seja, uma das atividades do IBC, as atividades agropecuárias até hoje são fundamentais para a manutenção administrativa da instituição e de relevância para a economia da cidade.

Portanto, para melhor sistematização da história do IBC, procura-se apresentar aos leitores os cenários do passado, na reconstituição de suas histórias que constituem o IBC atual, sendo estes: Colégio Correntino Piauiense, considerado como o primeiro Jardim de Infância do Piauí, o Instituto Batista Industrial nome que permaneceu até 1970 e o atual Instituto Batista Correntino – que em conjunto constituem a história da Instituição Batista de Corrente – Piauí: Instituto Batista Correntino.

5.1 Colégio Correntino Piauiense - primeiro Jardim de Infância do Piauí

Para compreensão e reconstituição da história da instituição batista, na construção do marco teórico que envolve os aspectos já apresentados no texto – materialidade/representação e apropriação é necessário associá-los ao contexto em que estão inseridos e as inter-relações que os constituem.

Em relação ao contexto brasileiro observa-se que esse momento era favorável à evangelização realizada pelos norte-americanos, tendo em vista que “[...] na sociedade há sempre um conjunto de fatores que buscam fazer com que as pessoas adotem determinadas condutas ou deixem de fazê-lo” (CASSIMIRO; AGUIAR, 2012, p. 9), sendo que os fatores determinantes deste momento histórico estavam relacionados ao momento político, socioeconômico e educativo. Implantou-se um novo regime no Brasil, confirmado pela Constituição de 1891, cujo art. 72, no parágrafo 6º afirma:

‘[...] será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos’. Ao lado disso, garantia-se o direito à livre manifestação de pensamento [...] e o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual [...] e a plenitude do direito de propriedade [...] com isso estava assegurada a iniciativa privada na oferta de educação escolar. (CURY, 2011, p. 21-22).

Com a Proclamação da República surgem as primeiras mudanças na área de educação “Benjamin Constant em 1890 rompeu com a tradição humanista, adotando em sua reforma princípios positivistas [...]” em relação à sociedade “As camadas populares não participavam ativamente existiam como massa de manobra”. Outro fator relevante para o contexto em que ocorreu a evangelização em Corrente foi que “Com a instalação do regime republicano a Igreja e o Estado ficaram separados; foi decretada a liberdade de culto e o catolicismo já não era mais a religião oficial do Estado”. (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 72-73).

Portanto, apesar da história da instituição estar voltada para um estado distante – o Piauí, e ter como cenário a cidade de Corrente, localizada no extremo sul deste estado, com um baixo poder aquisitivo, todos esses contextos não deixam de influenciar/refletir na forma de vida das pessoas, que interagem entre si e em sua convivência, mobilidade e se encontram nas mais diversas circunstâncias e constroem história própria, agindo na construção da história de sua cidade. É neste sentido que se busca reconstituir a história da instituição batista confessional em Corrente que, apesar de sua posição geográfica, está relacionada à história dos Batistas norte-americanos no Brasil. Religião e educação se integram, tecendo a história da cidade inter-relacionada às histórias de vida dos protagonistas desta cidade.

Para a reconstituição da história do primeiro Jardim de Infância do estado do Piauí, busca-se neste estudo destacar dois irmãos gêmeos - Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá e o Coronel Benjamin José Nogueira (fotos a seguir):

Foto 35 – Irmãos Joaquim Nogueira Paranaguá (direita) e Benjamin José Nogueira (esquerda)



Fonte: Acervo Edy Guerra Nogueira (2003), 2014.

Os irmãos nasceram no dia 11 de janeiro no ano de 1855, na antiga Vila de Corrente e quando ainda jovens foram para o Seminário das Mercês localizado na cidade do Maranhão, local onde estudaram por algum tempo para se ordenarem padre, um seminário católico. Os irmãos são citados em várias literaturas como responsáveis pela fundação do Colégio Correntino Piauiense em 1904, na Vila de Corrente, que na época pertencia à comarca de Parnaíba. Assim, eles são lembrados como fundadores do primeiro Jardim de Infância do estado do Piauí, e da Igreja Batista de Corrente em 1904.

Segundo relatos escritos e orais, ao desistirem de ser padres, saíram do seminário e seguiram destinos diferentes: Dr. Joaquim Nogueira Paranaíba foi para Teresina e posteriormente para Salvador, Bahia fazer o curso de medicina e o Coronel Benjamin José Nogueira ficou em Corrente cuidando do patrimônio da família, tendo em vista que seu pai havia falecido. Nesta região lutou pela educação, conforme a história contada por Brito (2004), Nogueira (2003), Penno (2005), e outros. Mas, como os irmãos católicos, seminaristas, fundam uma instituição educativa batista na cidade? Qual a relação desses irmãos com os batistas norte-americanos? Como eles atuaram na educação?

Iniciaremos pela última questão. Segundo Jackson Nogueira ([190?], p. 42), os irmãos “Não se descuidavam da parte educacional, criando escolas e trazendo de fora professores competentes e livros para serem usados pelos alunos”. Descreve-se na citação uma relação dos feitos na área educativa dos irmãos Nogueiras:

Em 1881 o Coronel Benjamin José Nogueira trouxe de Jacobina, na Bahia, o primeiro professor, Otaviano Nunes Alcanfor para atender alunos de 7 a 13 anos, ensinando-os ler e escrever. A escola foi localizada na fazenda cachoeira. Em 1886 trouxe o professor Herculano Marques da Silva Costa para ensinar alunos em nível mais elevado.[...] em princípios de 1891 o Dr. Joaquim chegou do rio de Janeiro a Corrente e notando a falta de livros, prometeu a seu irmão Benjamin [...] na sua volta de Corrente para o Rio de Janeiro [...] comprou um caixote de livro e o enviou para seu irmão em Corrente. Havia no caixote cinco bíblias e uma porção de evangelhos de Mateus e Lucas. Depois de bem examinados acharam que os evangelhos podiam ser usados na escola, mas as bíblias, sendo muito pesadas [...] foram distribuídas.

Ao se analisarem os textos e citação tem-se a compreensão de que este momento é anterior à fundação do Colégio Correntino Nogueira e que existia uma escola na fazenda dos irmãos, por eles mantida. Todos os autores que reconstituem o conhecimento em relação às instituições evangélicas afirmam que as bíblias foram distribuídas entre cinco homens, de forma que um deles foi o Cel. Benjamin Nogueira. Conclui ainda Jackson Nogueira ([190?], p. 42) “Com a leitura da sua bíblia, o coronel Benjamin foi o primeiro a se converter e com exceção do professor Herculano, os outros todos se converteram [...]”.

Para melhor compreensão/respostas das questões anteriores, busca-se o contexto histórico da emigração de cidadãos dos Estados Unidos da América para o Brasil, tomando-se para construção do conhecimento histórico o estudo de Bety Antunes de Oliveira (2005, p. 27), em seu livro – Centelha em restolho seco – uma contribuição para a história dos primórdios do trabalho batista no Brasil. Destaca-se que a autora toma “[...] como ponto de partida dessa história o fato de que um grupo de cidadãos dos EUA veio e parte dele ficou no Brasil. Parte dessa parte fixou-se em Santa Bárbara, SP. Nessa parte estava o grupo batista [...]”. Essa emigração ocorreu a partir do segundo trimestre da década de 1865.

No ano de 1871, os primeiros missionários batistas norte-americanos, que chegam ao Brasil, fundam a primeira Igreja Evangélica Batista, em Santa Bárbara - Estado de São Paulo. Em meados de 1879 estabeleceu-se a missão batista no Brasil, pela votação da Convenção Batista do Sul dos Estados Unidos da América, executada pela Junta de Missões Estrangeiras, a Junta de Richmond. Posteriormente, em 1882 é fundada na Bahia a terceira igreja batista. (OLIVEIRA, 2003).

Pode-se inferir/compreender a partir do contexto histórico, ao observar a trajetória de evangelização dos missionários norte-americanos, que em sua caminhada para a evangelização chegam até o Nordeste nas proximidades do Piauí, na Bahia, estado que era trânsito constante do estudante de medicina o Dr. Joaquim, a caminho do Rio de Janeiro.

Narram os autores supracitados, que Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá, em uma de suas viagens de volta a Corrente, em sua trajetória, passa na cidade da Bahia chamada de Barra do Rio Grande, caminho que fazia quando retornava de seus estudos para sua cidade. Nesta cidade, tem oportunidade de se encontrar com o Pr. Zachary Clay Taylor, e por salvar sua vida, recebeu dele uma bíblia e ao comprar uma caixa de livros, entre estes havia cinco bíblias, que são levadas para Corrente e entregues ao seu irmão Benjamin, que posteriormente se converteu ao evangelho batista. Assim, dá-se o início da evangelização batista na Vila de Corrente, sendo o Coronel Benjamin a primeira pessoa a se converter e se batizar, por emersão, nas águas do rio Corrente. Nogueira em seu livro (2003, p. 20), relata que:

[...] o Coronel Benjamin José Nogueira[...] solicitou o envio de um casal de missionários para trabalhar em seu estado, oferecendo-se, ele e seu irmão, Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá, ainda não convertido, para assumirem as despesas com os obreiros.

Os irmãos estão sempre voltados para a questão educativa da cidade e é interessante acrescentar aqui que na leitura de Guerra (1991, p. 54) pode-se ler que “ Em

Salvador meu pai é recebido carinhosamente pelo pioneiríssimo Zacarias (sic) Clay Taylor”. Lembrando que aqui se trata do encontro entre o futuro professor Augusto Carlos Fernandes, em 1907 quando foi para o primeiro ano da implantação da Comissão Batista no Brasil. Acrescentando-se que em relação ao pastor e futuro professor Augusto Fernandes “Zacarias toma por sua, a tarefa de prepará-lo para a obra”.

De certa forma, fica mais claro como pessoas de uma região eminentemente católica mudam de convicção em relação ao seu credo. Portanto, consideram-se as questões do evangelho, igreja e educação como intrinsecamente relacionadas no que concerne à produção do conhecimento histórico das instituições confessionais de Corrente (PI).

As dimensões da materialidade, dos públicos, das práticas educativas e do *habitus* religioso e pedagógico, estão integradas às condições de evangelização da cidade pelas denominações: católica e batista, inter-relacionadas aos outros contextos sociais, político, econômico e cultural.

Na construção da história dos públicos (sujeitos) que estão envolvidos/integrados nestes enredos, surge a figura do pastor, importante na introdução do evangelho de algumas pessoas da família Nogueira da cidade de Corrente e na fundação da instituição batista. Quem foi o Pr. Taylor?

Segundo Oliveira (2005, p. 362-363), o Pr. Zachary Clay Taylor nasceu no Mississippi, em 1851, era neto de um ministro batista. Sentindo-se chamado para a missão, começou a estudar e ensinar o evangelho, “estudando medicina à noite enquanto ensinava [...] trouxe-me a decisão. Vendi meus livros de medicina e, doravante meu preparo foi para o ministério [...]” assim, o pastor desenvolveu desejo e plano de vir para o Brasil. “Casou-se , a 22.12.1881, com Miss Kate S. Crawford [...] o casal Taylor chegou ao Rio de Janeiro, a 23.02.1882, viajando na barca ‘Serene’”. (OLIVEIRA, 2005, p. 364).

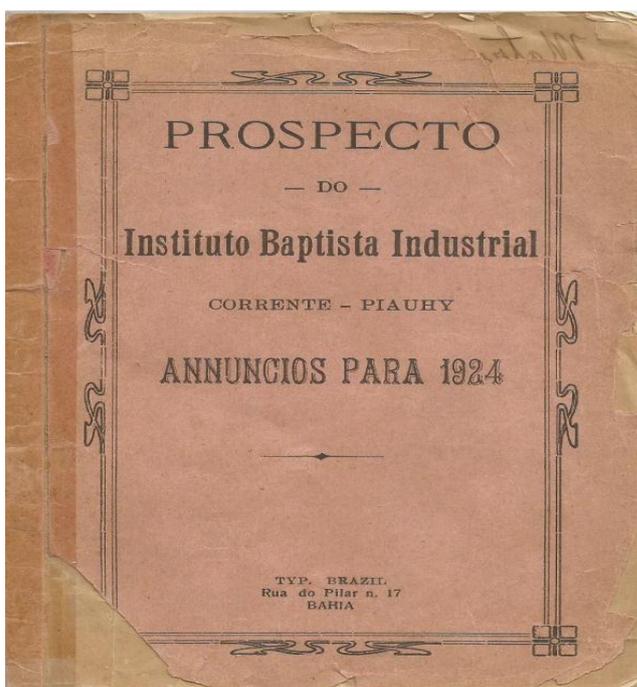
Sobre os irmãos, filhos de Corrente - Dr. Joaquim Nogueira formou-se em Medicina. Posteriormente foi vice-governador do Piauí, “e governou de 04 de junho de 1890 a 23 de agosto de 1890. Foi deputado federal e senador pelo Rio de Janeiro”. O Coronel Benjamin, segundo Jackson Cunha Nogueira ([190?]), p.46), seu neto, em seu livro “O Patriarca”, afirma que ele aprendeu as primeiras letras em casa, passando a estudar mais tarde em uma escola particular em Corrente, sendo que em 1869, aos 14 anos foi com seu irmão gêmeo Joaquim para o seminário das Mercês, no Maranhão para seguir a carreira eclesiástica, que desistiram posteriormente. Entende-se conforme os autores que Benjamin desiste dos estudos e permanece em Corrente para cuidar do patrimônio da família. Seu irmão segue os estudos nos grandes centros. O Cel. Benjamin destacou-se como “[...] fiel servo de Deus,

pecuarista grande criador de gado, habilidoso boiadeiro [...] político. Tomou parte ativa na política do Piauí [...] em 15 de junho de 1883 [foi reconhecido] como Deputado Provincial”. Confirmando sua fé em Deus, seguindo a religião Batista foi batizado em 30 de novembro de 1901. (NOGUEIRA, 2003, p. 19). Sobre seu batismo tem-se conforme Robert Elton Johnson Jr., no prefácio do livro *Maravilhosa e abençoada história de sua ex-professora Edy Nogueira* (2003, p. 14):

Na página 8 de ‘O Jornal Baptista’ de 30 de novembro de 1901 consta, em português arcaico: ‘O evangelista Jackson baptizou no dia primeiro do corrente, o Cor. Bnjamim Nogueira, na sua própria fazenda, no Piauhy’ [...] ‘O jornal Batista’ de 15 de fevereiro de 1955 [...] diz que ‘Em 1908, sob a pregação do missionário E. A. Jackson, o Dr. Nogueira Paranaguá e sua esposa D. Emma Paranaguá [...] receberam o batismo de acordo com os princípios doutrinários dos batistas [...] no caudaloso Rio Preto que banha a então Vila de Santa Rita na Bahia’.

Pode-se compreender esta inter-relação igreja/instituição educativa desde os primórdios de sua fundação. Consta na transcrição da Ata de “Organização da Igreja de Cristo, comumente Batista, na Vila do Corrente, Estado do Piauhy’. [sua fundação] Às 7 horas da noite do dia dez de janeiro de 1904”. (NOGUEIRA, 2003, p. 23). Observa-se também a fundação da instituição educativa nos documentos do IBI “PROSPECTO – DO – Instituto Baptista Industrial – CORRENTEE PIAUHY – ANUNCIOS PARA 1924”, conforme citação que segue, o seguinte histórico:

Foto 36 – Livro dos alunos – Prospecto do Instituto Baptista Industrial -1924.



HISTORICO

A Igreja Baptista de Corrente foi organizada em 1904, na ocasião duma visita do missionário E. A. Jacson. Logo nasceu o desejo entre os membros de ter uma escola onde podessem educar os seus filhos. N'esta propaganda o coronel Benjamin Nogueira tomou a frente e, pelo exemplo de abnegação e amor christão, conseguiu o seu desejo. A direção desta escola foi entregue a Miss Juliet Barlow, que continuou por três annos. Durante os annos que seguiram tiveram diversos professoras, entre as quaes podemos mensionar D. Sancha Elisima dos Santos, D. Mergelina Dourado Guerra, D. Jemima Nogueira e D. Jamim Nogueira. Depois do falecimento do Coronel Benjamin José Nogueira, o seu filho Dr. Raymundo da Paz Nogueira o substituiu na propaganda.

Fonte: Profa. Ceres Paranaguá, 2013.

Esta inter-relação igreja/instituição educativa confessional está confirmada também nas informações do Jornal Batista na página 3 de março do ano de 1908, citado por Robert Elton Johnson Jr., que destaca sobre a morte do Cel. Benjamin, no prefácio elaborado para o livro de sua ex-professora, quando estudou no IBI/IBC:

[...] ‘Coronel Benjamin José Nogueira faleceu no dia 12 de janeiro, na comarca de Corrente, no sul do Piauí (...) foi fundador da primeira Igreja Batista do Piauí (...) Ao lado do templo evangélico Baptista está a escola por elle fundada para ensinar a mocidade Correntina’. (JOHNSON JR, 2003, p. 14).

Ainda sobre a fundação do colégio batista, destaca-se outro documento que é divulgado no Jornal Batista, narrado por R. E. Johnson Jr., que relata, em sua página 8 sobre uma carta de seu avô, referente à fundação do Colégio Batista, segundo a carta:

“Coronel Benjamin anunciou ‘seu intento de fundar um collegio alli no Piauí, que se chamará Collegio Correntino Phiauíense. D. Julieta (sic) Barlow, que veio conosco dos Estados Unidos, ficará alli, provavelmente como directora do collegio”. (JOHNSON JR, 2003, p. 15).

Busca-se nesta construção transcrever algumas informações no intuito de possibilitar, ao leitor, a leitura de textos originais, historicamente relevantes para manter a memória, história e sentimentos em relação às instituições de Corrente em sua inter-relação igreja/escola. Carece informar aqui a presença de mais um protagonista, que faz parte deste público que construiu a educação em Corrente: Robert Elton Johnson Jr., como ele mesmo cita “[...] tendo servido no Brasil como Missionário de terceira geração hoje radicado na Geórgia, EUA, com pais e avós muito ligados ao Piauí, à cidade de Corrente, ao Instituto, à Igreja Batista de Corrente”, é neto por parte de sua mãe dos Missionários Ernest Alonzo Jackson e Janette Jackson, sendo também ex-aluno da instituição. Seu avô chegou ao Brasil em 1889 e propagou o evangelho na Bahia, Maranhão, Pernambuco, Piauí, entre outros estados, estava presente no dia que foi fundada a igreja, conforme a ATA, e fundação da instituição educativa. (JOHNSON JR., 2003, p. 14).

Destacam-se algumas de suas lembranças que demonstram diversos aspectos que formam a materialidade, as representações e as apropriações do legado que foi convívio/estudo em uma cidade (vila), instituição tão distante de sua realidade de origem (EUA):

Assim, guardo em minha memória e no meu coração ternas e felizes recordações daqueles anos marcantes da minha vida: professores, colegas, esportes [...] banhos no rio Corrente, piqueniques na “cachoeira”, Acampamento Sertanejo, delicias tropicais como umbu e até pequi, vaquejadas, o som de carros de boi passando no silêncio da noite, dias de “piqueniques trabalhosos” quando uníamos força para carregar areia do rio e cavar as valetas do alicerce para a construção do atual templo da Igreja construído quando meu pai era o seu pastor, a abertura do aeroporto para o primeiro avião da Missão, pilotado por Carlos Pinto, o primeiro gerador de eletricidade da região que meu pai instalou no instituto, o primeiro trator, e tantas outras doces lembranças que inundam meu coração de saudades. (JOHNSON JR., 2003).

Na memória escrita do ex-aluno tem-se presente a apropriação da cultura daquela época, a forma de vida dos habitantes, a simplicidade de viver em tempos que não havia indícios de urbanização - água encanada, energia... pode-se imaginar sair dos EUA e viver uma realidade tão diferente? No entanto, observa-se o prazer que eles demonstram quando descrevem esses tempos. Outro fator importante que se destaca na citação é a importância econômica do IBI para a economia da região, levando o progresso, o conforto, por meio de gerador de energia, avião que leva progresso, principalmente prestando socorro às pessoas doentes, trazendo materiais agrícolas desconhecidos pela população.

Estas memórias referem-se à década de 1950, confirmadas por Nogueira (2003), o Pr. Robert Elton Johnson no dia 12 de julho de 1950 deu início à construção de um novo templo por meio de um “mutirão’ da areia”. Infere-se aqui que este mutirão é o mesmo que o filho do pastor narra em suas memórias como “piqueniques trabalhosos”, em que a autora cita a participação de crianças, juniores, jovens e anciãos, ajudando a carregar areia do rio para construção da igreja.

Como se apresentou anteriormente, a primeira diretora do então “Collegio Correntino Phiauyense” ficou somente três anos. Constata-se em Paranaguá (1980, p. 84), que o Colégio Correntino sob a direção de Juliet Barlow, recebia crianças a partir de 4 (quatro anos) de idade, e também ofertava para a comunidade da Vila, o Ensino Primário, cujo currículo constava das seguintes disciplinas: inglês, português superior, geografia, francês, aritmética e álgebra. Segundo autores como Paranaguá (1984), Nogueira, (2003), Penno (2005) os professores que trabalharam no Colégio Correntino Piauiense foram: Juliet Barlow – diretora e professora de Inglês, Antônio Nogueira de Carvalho, de português elementar; José Francisco Nogueira Paranaguá, de português superior e geografia; o Coronel Joaquim Nogueira, ministrava aula de francês, aritmética e álgebra.

Observa-se no histórico do Prospecto do IBI (1924), a presença de 4 professoras após Miss. Juliet Barlow. Pode-se inferir que essas foram diretoras após Miss Barlow.

Segundo Nogueira (2003, p. 41-42), a professora Sancha dos Santos Galvão, veio proveniente do Colégio Presbiteriano de Ponte Nova na Bahia, para dar continuidade ao trabalho de direção da Profa. Juliet Barlow, segundo a autora a professora ensinou com dedicação “[...] os filhos do Cel. Benjamin, de seus familiares e, ainda, as crianças que ele trazia das fazendas vizinhas, pelas quais assumia todas as despesas, incluindo roupa, alimentação e material escolar”.

Em continuidade, segundo relato do Histórico no Prospecto do IBI (1924, p. 3):

Em 1907 a Missão Baptista do Norte do Brazil mandou uma comissão composta de tres membros, H. H. Muirhead, M. G. White, e A. J. Terry, para viajar no sertão e escolher um logar para abrir um centro para as actividades da mesma Missão. A comissão recommendou a abertura deste trabalho na Villa de Corrente, no sul do Piauhy. Logo depois da visita desta comissão, o Rev. Augusto Carlos Fernandes mudou-se para Corrente e assumiu a direção do trabalho escolar e evangelico, a convite da Igreja.

Em relação ao silêncio da comunidade e de alguns pesquisadores, referente ao período após 1904, aos poucos este período vai se revelando, dando a ser esclarecido ao se buscarem os documentos da época. Em artigo de Penno (2003, p. 2) e em seu trabalho de dissertação (2005), deixa um vazio de 1904 até 1917, a autora parte de uma narrativa, já citada neste estudo de Edith Fernandes Guerra (1991) quando afirma que o Pr. Augusto Carlos Fernandes se dedica à “educação no Colégio Benjamin Nogueira e na implantação do IBI, “[...] no período de 1917 a 1945”, informações que a autora apresenta a partir do livro ‘Doces Recordações,’ que traz suas memórias e a transcrição da autobiografia de Celecina Viegas Fernandes, esposa do Pastor e Professor Augusto Carlos Fernandes.

Constata-se no documento de 1924, Prospecto do IBI (1924), que a Comissão Batista enviada pela Missão Batista do Norte – Junta de Richmond, esteve no Piauí e percorreu uma vasta área em 1907, e o mesmo documento relata que: “**Logo depois da visitadesta comissão** o Rev. Augusto Carlos Fernandes mudou-se para Corrente e assumiu a direcção (sic) do trabalho escolar e evangelico(sic), a convite da Igreja”. (PROSPECTO..., 1924, p. 3, grifo nosso). Destaca-se em negrito para se analisar o que vem a ser o “**logo depois**” –Dez anos? Pois este é o tempo que se tem nas fontes escritas a partir de memórias para que o Pr. Augusto Fernandes e sua esposa chegassem a Corrente. “A computar-se os vinte e oito anos em Corrente, eis que aí ficou de 1917 a 1945”.(GUERRA, 1991, p. 56). Observa-se que 1907 o professor está na fundação da Convenção Batista e ainda era solteiro e que no período que ele veio em 1917 já estava casado.

Portanto, diante das contradições referentes às datas no documento e nas autobiografias e textos de autores, ainda não está bem claro como se desenvolveu a educação no período após 1907/1908 até 1917, ficando a questão do documento que registra o histórico do IBI- Prospecto de (1924), afirmando ser a vinda do professor logo depois da vinda da comissão. Tem-se também na história contada por Sue Carter (1992), Nogueira (2003) que em 1913 o Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá fez um pedido para vinda de uma escola batista.

Segundo o livro de Edith Guerra (1991, p. 54-55), na narrativa de seu irmão Humberto Viegas Fernandes, tem-se em relação ao ano de 1907 – Ano de grande significação na história dos batistas brasileiros, “[...] ano do nascimento da Convenção Batista Brasileira, quando em 22 de junho, às 15 horas, 43 mensageiros representando nada menos de 39 igrejas apresentaram suas credenciais. Dentre eles, Augusto Carlos Fernandes e Celecina Viegas”, que nessa época eram missionários, solteiros e posteriormente se casam - em 1912, “Numa de suas viagens à cidade baiana de Saubara, fica conhecendo a primeira secretária da igreja, Celecina Viegas, com quem vem a casar-se”.

Assim, posteriormente, não se sabe propriamente a data, mas segundo algumas fontes, como Edith Guerra (1991) que conta ter sido realizado o convite em 1916 e que ele chega para morar em 1917, logo Augusto Fernandes aceitou ir para Corrente Piauí, “Nada obstante haver aceito a direção do Colégio Benjamin Nogueira, onde passou a exercer o magistério de tempo integral, meu pai não descuidou de sua vocação evangélica”. (GUERRA, 1991, p. 56).

Observam-se nos estudos que a Instituição recebeu diferentes denominações, tendo seu início em 1904 com o nome de Colégio Correntino Piauiense, posteriormente em 1910 em homenagem ao Cel. Benjamin Nogueira passa a ser chamada por Colégio Benjamin Nogueira, e em 1920 por Instituto Batista Industrial ou Colégio Agrícola e em 1966 até o momento de Instituto Batista Correntino. Assim, infere-se que o Jardim da Infância Colégio Correntino Batista sofreu com a falta de professora, mas teve continuidade como escola primária e posteriormente recebeu o nome de Colégio Benjamin Nogueira.

Assim, os autores estudados buscam também narrativas autobiográficas em relação ao período após 1907 até 1917, momento em que o professor Augusto Fernandes chegou em Corrente. Nas memórias de Celecina Viegas Fernandes, esposa do pastor e professor Augusto Carlos Fernandes, afirma-se, a partir desta fonte, que: “Nos escritos da autora [Celecina] destaca-se a organização da 1ª Igreja Batista de Corrente e da ‘boa escola anexa – Escola Benjamin Nogueira’”. (PENNO, 2003, p. 4). Esclarece-se que este período citado por Celecina foi posterior à fundação do Colégio Correntino. Em 1910, a Instituição

recebeu a denominação de Colégio Benjamin Nogueira, em homenagem póstuma ao fundador e incentivador Cel. Benjamin Nogueira. Observa-se a existência da referida Escola com o nome de “Collegio Benjamin Nogueira” (ATA DE FUDAÇÃO DO IBI, 1920, p. 2).

Em relação às práticas educativas pouco se tem a relatar nas memórias recentes e poucos escritos que também partem de fontes orais. Portanto, considerando que por ser oriunda de uma cultura norte-americana, afirma-se que era inovadora para a época, ficando, segundo a memória e relatos, que era desenvolvida a partir de um excelente material didático-pedagógico. Penno (2005), destaca que o ensino baseia-se em princípios modernos de educação e métodos da época e equipamentos próprios para o trabalho no Jardim de Infância e no Ensino Primário. Segundo Brito (1996, 2004), Penno (2005), o Colégio Correntino Piauiense é considerado o primeiro Jardim de Infância no Estado e também a primeira Escola Primária Batista no Piauí, bem como, também é destaque ser o Colégio Correntino Piauiense, a ter a atuação da primeira professora protestante no Estado, a professora Juliet Barlow, que desenvolvia uma metodologia diferenciada.

Sobre a questão metodológica, lembra-se aqui que no período do século XIX e início do século XX, são “[...] as novas idéias chegadas da Europa que vão fornecer os alicerces para as novas mudanças [...] o Positivismo de Comte e de Durkheim [...]” (FRANCISCO FILHO, p. 35). Com base no positivismo vigora no início do século XX o método de Ensino Intuitivo, mas observa-se posteriormente mudanças significativas nas proposições de Dewey (1979), que vai influenciar/predominar como modelo pedagógico até o final deste mesmo século, com essas ideias está-se diante de um novo modelo metodológico. O Colégio Correntino Piauiense era oriundo dessas ideias, conforme Kuhlmann Jr. (2001, p. 18):

Os jardins-de-infância, nos EUA foram usados por seu efetivo potencial como agente de reforma moral, principalmente das famílias dos Imigrantes, na busca de combater as más influências privadas com as virtudes públicas da sociedade americana dominante. Contaram com o apoio de reformadores como Dewey e Stanley Hall⁶.

Neste primeiro momento da história da instituição batista da cidade de Corrente, Piauí, conclui-se que em 1904, foram fundados a Igreja, o Colégio Correntino Piauiense e a biblioteca da cidade de Corrente (citada em seção inicial), mas o Colégio Correntino Piauiense, manteve-se por pouco tempo com o jardim de infância, sendo necessário novamente o esforço da comunidade representada pelos irmãos Benjamin Nogueira e Joaquim

⁶Granville Stanley Hall (1844- 1924) – psicólogo e pedagogo norte-americano, destacou-se por seus estudos sobre a Psicologia Infantil.

José Nogueira Paranaguá, que possibilitaram a continuidade do ensino batista com o primário, que em 1910 teve seu nome mudado para Colégio Benjamin Nogueira, a instituição desde sua fundação localiza-se anexa à Igreja Batista de Corrente. Portanto, a partir desta data tem-se a continuidade do então Colégio Benjamin Nogueira, como se pode ler na citação de Edith Guerra (1991, p. 61) – “Em Corrente já funcionava o Colégio Benjamin Nogueira, dirigido por Augusto Carlos Fernandes, meu pai, desde 1.917. [...] era uma Escola Anexa à pequena Igreja Batista”.

Em continuidade ao processo histórico, registra-se em autores como Nogueira (2003, p. 42), que em 1913 o Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá “pediu ao Secretário Executivo da Junta de Missões Estrangeiras da Convenção Batista do Sul dos Estados Unidos que fundasse, definitivamente um Colégio Batista no sul do Piauí”. Observa-se que no ano de 1907 veio uma comissão da Missão Batista do Norte do Brasil, que inclusive “A comissão recomendou a abertura deste trabalho na Villa de Corrente, no sul do Piauí”. (PROSPECTO..., 1924, p. 3). Portanto, os irmãos estavam batalhando pela educação naquela região. Somente em 1920 efetivamente se instala a Instituição Batista em Corrente, de acordo com o referido documento:

No princípio de 1920 chegaram em Corrente tres famílias mandadas pela Missão Baptista para dar inicio ao trabalho. O grupo era composto das seguintes pessoas: Dr. J. L. Downing, médico, e a sua esposa D. Isabel Downing; A. E. Hayes, agronomo, e sua esposa D. Helena Hayes; e A. J. Terry e sua esposa D. Lulu Terry. Durante o mesmo anno duas d'estas famílias retiraram-se, ficando somente uma para todo o trabalho.

Fica algo em aberto em relação à continuidade do Colégio Benjamin Nogueira até a data da chegada do professor Pr. Augusto Carlos Fernandes, diante de uma afirmação de Edith Guerra “O Colégio Benjamin Nogueira ficou muito tempo inativo, creio, pela dificuldade de encontrar professores, até quando meu pai foi convidado, em 1917 [...] meu pai reativou o trabalho em Corrente [...]”. (GUERRA, 1991, p. 61).

A partir de 1920 tem início um novo momento na história da instituição batista de Corrente, que se estabelece até a atualidade. Portanto, ao se adentrar nos arquivos, “[...] saboreamos as palavras, ouvimos com os olhos e descobrimos que quase tudo está escrito: as paisagens, as casas, os amigos, os livros.” (NUNES, 1990, p. 39), daí a necessidade de se percorrer também pela história oral e descobrir que ainda há muito a se buscar/investigar, além do escrito, da cultura material, entre outras. Trata-se de problematizar o que ainda não foi escrito, e que está nos vestígios, na memória dos protagonistas sobre a história do IBI/IBC.

Neste sentido, procura-se também ouvir a fala do público que vivenciou/participou da história do Instituto Batista Correntino. Assim, em continuidade à primeira sementinha plantada em 1904 na Vila de Corrente (PI) desenvolve-se a próxima seção sobre o IBI/IBC.

5.2 Do instituto Batista Industrial ao Instituto Batista Correntino– Integração/apropriação – *habitus* religioso/práticas educativas: histórias e memórias

Na tessitura da história da instituição batista de Corrente, no desafio de interpretar/explicar e compreender as fontes para a reconstituição/construção do conhecimento histórico, delinea-se esta seção em que se parte do processo de fundação do Instituto Batista Correntino – IBI. Este momento da história inicia-se quando é instituído o “*Collegio Agricola*” também denominado de “*Instituto Baptista Industrial*”. Portanto, busca-se transcrever a Ata de fundação do IBI:

Aos dez dias do mez de janeiro de mil novecentos e vinte, ás nove horas da manha em casa de residencia do Doutor Adolpho João (sic) Terry, presentes o Doutor J. L. Downing, o agronomo A. E. Hayes, o mesmo Doutor Adolpho João (sic) Terry e as Excellentissimas professoras Donas Isabel Dowling, Helena Hayes e Lulu Terry, todas membros da Comissão de instalação do “Collegio Agricola” ou “Instituto Batista Industrial”, resolveram que, de acordo com a orientação da Missão Baptista do Norte do Brazil” com séde na cidade de Recife, ficava fundado, desde esta data, para todos os effeitos legaes neste municipio na área de terra doada pelo Doutor Joaquim Nogueira Paranaguá e sua esposa compreendendo os sitios “Barro Vermelho” e Cachoeira” um estabelecimento de instrução que se denomina “Collegio Agricola” ou “Instituto Batista Industrial” cujos fins serão ministrar educação scientificas, theorica e pratica de agricultura, sciencias, letras, artes e qualquer outro ramo de instrução compatível com o seu desenvolvimento, sendo descriminados os seus fins nos Estatutos que neste (sic) data foram apresentados e aprovados, os quais estão assignados pelo Doutor Adolpho João Terry. Neste acto foi resolvido pela commissão eger a sua directoria de accordo com indicação da “Missão Baptista do Norte do Brazil” e que ficou contituida da seguinte forma: Director A. J. Terry, Secretario-thesoureiro A. E. Hayes. Assim composta a directoria assumiu a presidencia o Diretor que ordenou ao Secretário-thesoureiro lancasse no livro “Registro de Estatutos, os Estatutos aprovados, extrahindo dos mesmos duas copias authenticas e bem assim da presente acta para serem levadas ao “Registro Especial de Titulos” conforme determina o Codigo Civil brasileiro, inviada uma copia a imprensa official do Estado para ser publicada. A directoria resolveu então, designar o dia tres de maio de 1920 para a abertura e funcionamento do “Collegio Agricola” ou “Instituto Batista Industrial” no predio do “Collegio Benjamin Nogueira” até que estejam promptos os predios d’aquelle. Nada mais havendo a presente reunião do que para constar, eu, A. E. Hayer lavrei a presente acta que lida e achada conforme vai por todos assignados.

*J. L. Downing
Isabel Downing
A. J. Terry
Lulu Terry.
Helen Hayes*

A. E. Hayes
Corrente 10 de janeiro de 1920.

Na construção das instâncias objetivas de funcionamento tem-se o registro da ata de fundação do “Collegio Agricola” ou “Instituto Batista Industrial”, realizada em uma assembléia com a Comissão escolhida/orientada pela Missão Batista do Norte do Brasil que analisou anteriormente a região e já havia enviado um parecer favorável à implantação de um Colégio Batista na então “Villa de Corrente”.

A proposta da missão nacional era a que os três casais que fundaram a instituição ficassem organizando o trabalho em Corrente, mas por motivos desconhecidos, talvez por não se adaptarem à cidade, os dois outros casais retornam, ficando na Vila de Corrente apenas o casal Terry. Afirma o histórico do prospecto que “Durante o mesmo anno, duas d’estas familias retiraram-se ficando somente uma para todo o trabalho” (PROSPECTO IBI, 1924, p. 3). Apresenta-se o casal Terry (foto) e conforme pode ser observado na foto à esquerda, o casal enfrentou grandes desafios para chegar à Vila de Corrente.

Foto 37– Casal Terry - chegada à Vila de Corrente (esquerda)



Fonte:Acervo IBC.

Naquela época e durante muito tempo, era difícil a comunicação entre Corrente e demais centros. Não havia estradas urbanizadas, demorava-se muitos dias enfrentando barcas a vapor, caminhadas a pé, a cavalo e/ou jumento como se pode perceber na foto do casal em uma de suas chegadas à Vila de Corrente. Conforme a Ata, no dia 10 de janeiro de 1920, o Dr. Adolph John Terry é instituído como diretor, o primeiro diretor do IBI, nome como vem

sendo chamada a instituição, pois o nome Colégio Agrícola foi pouco usado, mesmo na década em que foi fundado, como pode ser observado no Prospecto da instituição. Sua esposa, Lulie Sparkman Terry, ficou conhecida por D. Lulu Terry, que, conforme a Ata, era professora e colaborou com o seu marido na organização do IBI. O casal residiu na casa onde hoje é o museu, sendo também a primeira casa construída no terreno do IBI.

Portanto, dos três casais que chegaram, apenas permaneceu em Corrente o casal Terry, representando a Missão, para organizar toda a instituição, motivo pelo qual “[...] o trabalho do Instituto Baptista Industrial não foi aberto no seu próprio terreno e nas suas próprias casas, até no princípio de 1922”. (PROSPECTO IBI, 1924, p. 3). O documento informa que durante este período (1920-1922),

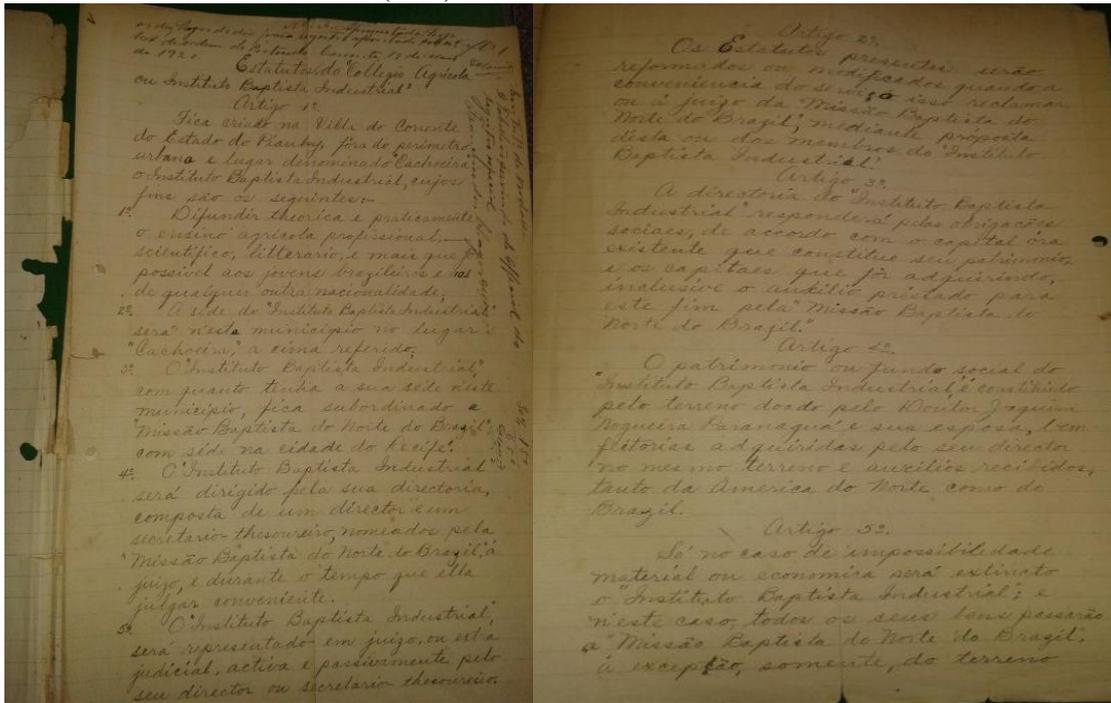
[...] o Professor Augusto Carlos Fernandes dirigiu o trabalho escolar com muita aceitação e proveito para os alunos, numa casa fornecida a elle, para este fim na Villa. Durante este intervallo a familia de missionarios que ficou estava ocupada na demarcação do terreno [...] contando n'aquelle anno entre o corpo docente os seguintes: A. J. Terry, diretor; D. Lulu Terry, Augusto Carlos Fernandes e D. Izabel Fonseca. Em 1923 o corpo docente foi augmentado com a chegada da professora D. Maria Amélia da Cunha e do agronomo Dr. Augusto Nogueira Paranaguá. Também o trabalho tomou um impulso forte para o seu melhoramento com a chegada do distincto medico Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá e a sua Exma. Esposa D. Emma Paranaguá, que vieram do Rio de Janeiro para apoiar e auxiliar os trabalhos iniciados.

O documento apresenta pessoas que trabalharam para a implementação da instituição batista. O processo de regulamentação do IBI foi providenciado seguindo a burocracia da época e, no dia 20 de maio de 1920, a Ata foi registrada no Cartório da Vila.

Destaca-se também outro importante documento – o Estatuto do IBI. Este documento constitui-se de alguns elementos que Magalhães (2004, p. 138) apresenta para a construção do “[...] marco teórico de base da análise institucional, [que permite] combinar uma descrição e uma representação dinâmica, da instituição e da realidade educacional, num complexo histórico-geográfico”.

No Estatuto aparecem os públicos que representam os poderes locais e internacionais, que ditam as normas da instituição – “Missão Baptista do Norte do Brazil, à juizo, e durante o tempo que ella julgar conveniente”. Esta Missão representa a Junta de Richmand, localizada no Sul dos Estados Unidos da América do Norte, que envia auxílio para sustentação do projeto de evangelização, “Missão Mundial” - sendo observado seu trabalho desde a chegada dos missionários batistas e implantação das primeiras instituições educativas batistas no Brasil.

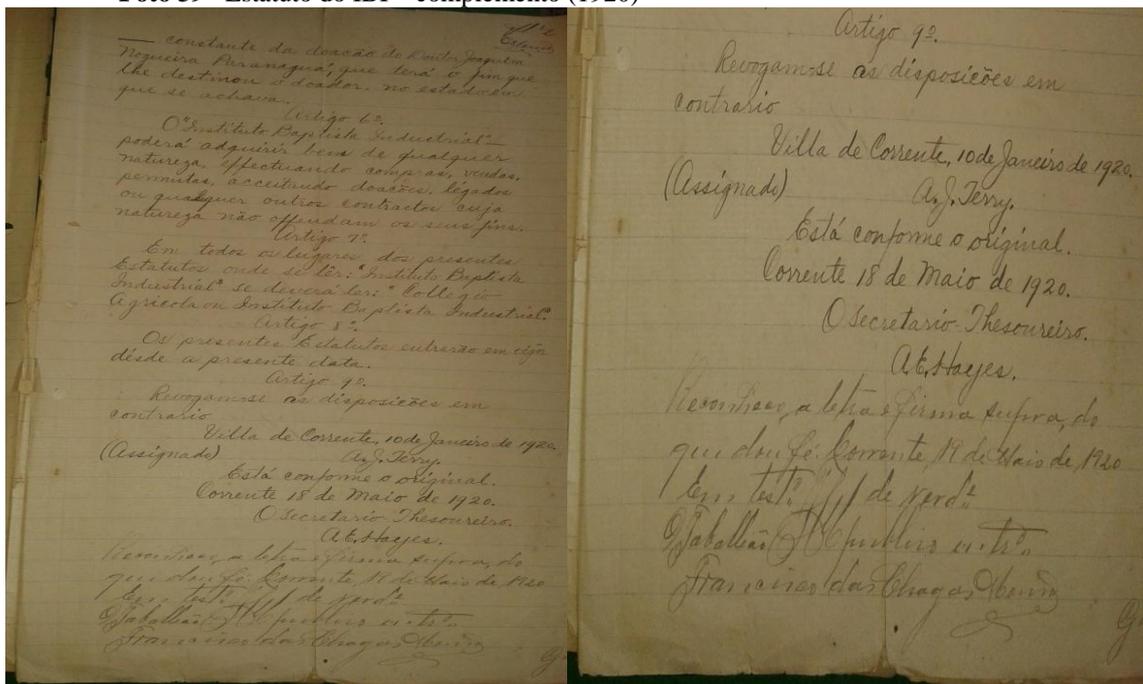
Foto 38 - Estatuto do IBI (1920)



Fonte: Acervo do IBC, 204.

O documento aqui exposto constitui-se o registro e reconhecimento em cartório do Estatuto que foi assinado pelo diretor do IBI, Adolph John Terry, no mesmo dia da Ata (10 de janeiro de 1920), sendo copiado pelo secretário-tesoureiro Arnold Edmund Hayes no dia 18 de maio de 1920, com reconhecimento de firma no cartório no dia 19 de maio de 1920.

Foto 39 –Estatuto do IBI – complemento (1920)



Fonte: acervo IBC, 2014.

A história do Instituto Batista Industrial dá continuidade à história da primeira instituição batista na cidade de Corrente, que na sua “evolução/representação/apropriação”, vem construindo sua identidade histórica. (MAGALHÃES, 2004, p. 138). Em seu estatuto apresenta-se com seus fins educativos no artigo primeiro “O Difundir theorica e praticamente o ensino agricola profiissional, científico, litterario e mais que for possível aos jovens brasileiros e de qualquer outra nacionalidade” (ESTATUTO IBI, 1920, p.1). Da mesma forma tem-se sua finalidade na Ata e no Prospecto do IBI (1924, p. 5) tem-se:

ESCOPO

O Collegio tem por fim preparar os alumnos entregues à sua direcção para tomar os seus logares como cidadãos verddeiros e cumprir os seus deveres como taes. Para alcançar este fim precisa tratar do desenvolvimento physico, do intellecto, do moral e da natureza espiritual do alumno. Portanto o collegio tem como ideal fazer todo o possível para o alumno sahir das suas aulas preparado para a vida pratica.

No decorrer da história da instituição observa-se que esses princípios são desenvolvidos por meio das práticas educativas, dos rituais, da cultura, sendo apropriados/inculcados/construídos no processo de formação de seus ex-alunos e ex-professores, mediados pelo *habitus* religioso e pedagógico possibilitando que estes se tornem modelos dessa forma de educação. Sobre a questão da religião no processo educativo da instituição tem-se declarado que:

Esta instituição não ensina a religião como tal, mas todo a sua disciplina é baseada na moral christã. Não obriga a consciencia de ninguém em matéria de religião, mas exige no comportamento do alumno, respeito e obediencia aos princípios de moralidade que é a base da religião christã. Esta instituição procurará ter somente professores e professoras de bôa moral, que possa servir de exemplo à mocidade. Um professor cuja vida não sirva de estímulo ao alumno para viver melhor, não é digno de occupar o logar de professor. (PROSPECTO – IBI, 1924, p. 5)

Há na divulgação da ideologia da instituição batista a preocupação com a moral e ética cristã, considerando-se que a direção do IBI preocupa-se em passar para a população que a instituição está comprometida com a educação cristã e não com a catequese doutrinária. Sabe-se que há momentos de preleções, orações, mas segundo os protagonistas esta parte do evangelho - a Bíblia, que em síntese, excluindo alguns livros da tradição católica é constituída pelos mesmos livros da Bíblia católica. Assim a instituição tenta resolver a questão de estar aberta às demais denominações (credos) e etnias.

Portanto, o IBI nasce com um intuito de priorizar a educação cristã, comum em uma cidade eminentemente católica, portanto também cristã, mas reconhece-se que

apresentam tradições diferenciadas de acordo com suas denominações, o que provoca conflitos e disputas. Mas, observa-se nas entrevistas e nos escritos de autores da região, que com o decorrer da história a instituição batista construiu sua confiabilidade e respeito da comunidade, talvez pelo trabalho social irrestrito a todos da comunidade. Este fato pode vir a justificar sua boa relação com as demais instâncias da cidade de Corrente até o momento da pesquisa. Sabe-se que historicamente ocorreram alguns desentendimentos naturais em um percurso histórico em que religiões e políticas partidárias são determinantes no jogo das inter-relações de poder.

Destaca-se um forte momento de conflito local na cidade de Corrente no ano de 1923 que, segundo o Prospecto do IBI (1924, p. 5), atrapalhou as atividades do Colégio:

Durante o ano de 1923 o trabalho na zona ficou muito perturbado pelos conflitos e ameaças de conflitos. Estes actos não deixaram de diminuir a frequência nas aulas e desanimar todo o trabalho. Muitos melhoramentos que a direção queria fazer durante o anno, não foi possível por causa d'estas perturbações.

Durante o anno de 1923 o Instituto Baptista Industrial gosou uma frequência de 92 alumnos até o principio de setembro, sendo 8 d'estes matriculados no internato. Alem d'estes tinha nas aulas nocturnas uma frequência de quinze a vinte alumnos.

Este é mais um momento de silêncio nas memórias sobre a história de Corrente, compreende-se que o povo correntino prefere esquecer. Também não é objetivo deste estudo tratar sobre esta questão. Assim, em continuidade à história da instituição batista, buscam-se os sentimentos da professora Arlinda Carmem Viegas (em memória), autora do hino do IBI, representando também os sentimentos dos protagonistas desta instituição no hino a seguir – Hino do IBI:

*Eis das jóias a mais luzente o nosso I.B.I.
Qual astro resplandecente ao sul do Piauí
Irradia a sua luz neste vasto sertão
Difundindo a instrução.*

Côro

*Amai! Amai! O nosso I.B.I.
Prezai! Prezai! O seu trabalho aqui.
Descobri com alegria seu nobre ideal
E triunfará afinal!*

*Toda a Natureza canta o hino ao Criador.
Também nós manifestamos nosso grato amor,
Elevando nossa voz em côro juvenil
Felicitemos o Brasil.*

*Dediquemos ao trabalho a atenção devida.
Lutemos pela instrução toda nossa vida.
Espalhem o saber com força e vigor*

Reconhecendo seu valor! (GUERRA, 1988, p. 70).

Assim, tem-se a identidade do IBI, sendo construída/formada em seu processo histórico, que se apresenta demonstrando sua organização, filosofia e idealizações nas memórias orais e escritas dos protagonistas, representadas em depoimentos, documentos, nos vestígios históricos no decorrer deste estudo.

Destaca-se, que a identidade apresenta-se de forma multidimensional e diversificada, como afirma Woodward (2000, p. 16), para se compreender a identidade é preciso que se examinem as questões contemporâneas, e identifique que as identidades se apresentam em diferentes níveis “Na arena global, por exemplo, existem preocupações com identidades nacionais e com identidades étnicas; em um contexto mais ‘local’”. Assim, observa-se que:

[...] ocorre a transformação progressiva dessas instituições em artefatos, quer dizer, em conjuntos que, criados de início pelo homem, são colhidos num processo de autonomização que os destaca de seus criadores, que os faz funcionar numa esfera independente que tem suas leis e seu jogo próprio (ENRIQUEZ, 1997, p. 75).

É neste sentido que se afirma que a identidade é uma construção própria de cada pessoa, de cada instituição e se apresenta de forma dinâmica, em constante reconstrução. Portanto, a identidade da instituição neste momento histórico, construída nas inter-relações com a comunidade e com as diferentes culturas, se apresenta na memória de seus ex-alunos e ex-professores. Destaca-se neste momento a filha do casal Fernandes, representado na foto:

Foto 40 – Pastor e Professor Augusto Carlos Fernandes e Celecina Viegas Fernandes



Fonte:Acervo IBC, 2013.

Celecina Viegas Fernandes e Edite Fernandes Guerra (1991, p. 62-63), respectivamente - esposa e filha de Augusto Carlos Fernandes, que foi um estimado professor, pastor da igreja e também diretor do Colégio Benjamin Nogueira, revelam em suas recordações alguns aspectos que contribuem para a formação da identidade das instituições batistas.

A filha do casal, ex-aluna e ex-professora do IBI, em suas “Doces recordações” revela um pouco da instituição, que se apresenta em seu desenvolvimento, naquele momento histórico, representado pelos aspectos das dimensões:

- **Materialidade**

A sua sede física é num terreno [...] e fica na área da antiga Fazenda Cachoeria, à beira do Rio Corrente, é um lugar muito lindo, cheio de árvores nativas como cajueiros, aroeiras, ingazeiras, cagaiteiras e outras, que no tempo da floração espalham um perfume muito agradável por todo derredor, infiltrando-se nas casas e que se torna inesquecível.

A princípio foram construídos os salões de aula, os internatos masculino e feminino, casa dos diretores e demais funcionários e outras dependências indispensáveis. Posteriormente vieram o Salão Nobre, a casa das Vitaminas e outros. Não havia luz elétrica, calçamento, esgotos, etc., mas duvido que houvesse outro lugar mais alegre, claro e asseado. Não havia poluição e o campo era todo gramado e cuidado para que não houvesse sujeira: papéis, casca de frutas, lama; nada poluía o ambiente. Vivíamos em local limpo em todos os sentidos. A água para o uso doméstico era trazida do rio, em barris, nas costas de jumentos.

Assim, considera-se que “Na análise da narrativa há uma grande variedade de possíveis abordagens, dependendo do foco de interesse do estudioso [...]” (FERRO, 2010, p. 46), neste sentido destacam-se aqui além da materialidade, a representação que permite que se descubra tanto a internalidade institucional como a sua relação com o exterior, podendo-se valorizar não só o aspecto histórico, mas também o cultural, os aspectos econômicos que em seu conjunto formam o cotidiano da vida no sítio do IBI e em Corrente (PI). Destaca-se outro aspecto importante, presente em toda a construção da identidade do IBI/IBC:

- **Disciplina**

[...] o ambiente moral correspondia ao físico [...] rigidez: para exemplo, citarei algumas das leis que seriam estritamente cumpridas e sem o que não funcionaria a instituição. Entre outras, era expressamente proibido fumar. Os alunos ao serem matriculados eram advertidos contra o hábito, e se permanecessem nele, seriam simplesmente expulsos. Quanto ao uso de bebidas alcoólicas, nem precisa falar. Não eram permitidas danças de espécie alguma, a não ser algum bailado de caráter artístico, ainda assim em festivais especiais. Não era permitido o uso de “palavrões”, xingamentos, e se algum era denunciado por essa falta, sofria castigo, inclusive a lavagem de boca feita pelo próprio diretor.

Observa-se que a disciplina está presente em todos os momentos do cotidiano da instituição e que está associada a outro aspecto relevante – a moral. A ex-aluna em suas “Doces recordações” associa a rigidez na disciplina e a limpeza física do IBI de sua época às questões morais (o ambiente moral correspondia ao físico) - interpretando que a mesma rigidez em relação aos aspectos físicos, corresponde à questão da moral. Sobre este aspecto considera-se que esta relação está voltada para uma situação em que a instituição parte de

“[...] justificações religiosas (transcendentes ou tradicionalistas de alguma maneira) [...] Por uma fundamentação tradicionalista de uma moral, entendo uma tal, cuja base de fundamentação é uma autoridade (tal como nos ‘dez mandamentos’), ou uma autoridade implícita em uma tradição. [...] juízos morais e respectivamente uma moral podem ser fundamentados no todo apenas e em certa medida “de cima”, de um princípio superior. (TUGENDHAT, 2000, p. 24-25).

Portanto, compreende-se a aceitação e a satisfação com que ex-alunos vivenciavam essas relações, considerando a apropriação – *habitus* religioso ali presente que vai mediar a formação dos alunos e futuros professores da instituição, da maneira como estes tornam-se modelos desta formação, fato que será melhor observado na seção sobre a formação de professores. Outra dimensão presente nos espaços institucionais são as práticas educativas:

- Práticas educativas/rituais/rotinas...

Era o desenvolver de nossa vida fora de casa e para nós se constituía na continuação dela, de maneira normal, como se fosse no próprio lar. Além do ensino a camaradagem, a sociabilidade, nos tornavam uma irmandade. Brincadeiras não faltavam, e quantas recomeçavam segunda-feira, como se não tivesse havido a interrupção do sábado e domingo [...] uma das programações intrínsecas era a:

- PRELEÇÃO – Era a reunião diária de alunos, professores e diretores, no Salão Nobre, depois do primeiro período de aula e do pequeno recreio. [...] cada um sentava-se no seu lugar depois do cântico do hino, religioso ou patriótico, conforme escolha prévia. Ouviam-se anúncios de ordem geralseguindo-se a prédica do professor escalado para falar. A finalidade da preleção era muito abrangente. Era um tempo muito bem empregado e influiu de maneira geral na nossa formação moral, aliás em vários outros sentidos devido à variedade de ensinamentos que alí recebíamos. Após a preleção seguia-se o segundo período de aula da manhã após o qual vinha a hora desejada por todos: [recreio].

-CAMPAINHA – Ao som da “campa”, corria todo mundo para o Salão Nobre, sempre respeitando a linha divisória dos terrenos masculino e feminino. Ai de quem a transpusesse!

-FILAS– Em frente às duas portas do Salão faziam-se duas filas por ordem de estatura [...]

- REVISTAS DAS FARDAS – [...] antes da entrada procedia a revista das “fardas” ou uniformes; tinham que está em ordem, do contrario o culpado não entrava e era punido.

- ENTRADAS - [...] Em marcha então se entrava [...]

- RECREINHO – Durava este apenas 15 minutos. – Daí ser apelidado de recreinho – Era o tempo para os banheiros e algum pequeno lanche. Em geral frutas.

- RECREIÃO – Durava um hora ou hora e meia, e era a hora do almoço. Todos os professores que não moravam no Instituto, almoçavam com os alunos, debaixo de árvores, sentados em troncos ou banquinhos que traziam de casa e ficavam escondidinhos em “moitas”. Em geral os lugares eram marcados. Todo mundo sempre comia sentado no mesmo lugar. Parecia um pique-nique (sic). A comida era trazida de casa por serviçais ou mesmo por gente da família. Não se comia alimentos frios, eram quentinhas ainda. [...] todo mundo achava o recreio muito curto.
- FINAL DA AULA/ SAÍDA - O turno da tarde terminava às 15 horas; a volta para casa era outra ocasião de festa pois ia todo mundo junto e às vezes viam-se os casaizinhos de namorados conversando sem receio.

É relevante ressaltar um aspecto presente em todas as atividades do IBI a SEPARAÇÃO POR SEXO– “[...] interessante é que a rigorosa separação de sexos tinha que ser observada: meninos não passavam para o lado das meninas e vice-versa, ainda que alguma bola ou peteca caísse do outro lado. Só com permissão de alguém autorizado, poderia ser devolvido o objeto extraviado”, observa-se que Edith Guerra (1991, p. 64), está se referindo ao momento do “recreio”, mas esta separação estava presente em todas as atividades, nas filas, na sala (lado dos homens e lado das mulheres). Assim, se busca dar continuidade às memórias de Edith Guerra (1991, p. 65), com lembranças sobre:

SOCIEDADE LITERÁRIA BENJAMIN NOGUEIRA – Esta organização foi fundada mais tarde e seu nome revela sua finalidade. Dela fazia parte os alunos da quinta série acima. Reunia-se uma vez por mês, às sextas-feiras, depois das aulas. Todos os professores pertenciam a elas e davam colaboração para programas. Era dividida em dois grupos, encarregados cada um da apresentação mensal de um programa cultural também de cunho social. Havia pois competições entre os grupos e cada um se esmerava por apresentar o melhor que pudesse. Muitos dos que eram convocados para se apresentarem revelavam ali suas vocações artísticas e intelectuais; descobriu-se muito talento vocal feminino, dons de declamação, representação teatral, bem assim como dotes de escritores e até poetas. A sociedade possuía uma biblioteca do mesmo nome e que muito ajudou a quem queria e desenvolver na boa literatura.

CORPO DOCENTE – era escolhido conforme os padrões exigidos; dava-se preferênciasobretudo a crenças professos.

CURSOS OFERTADOS – era oferecido até a 7ª série, correspondente ao antigo segundo ano ginásial.

CONTINUIDADE DOS ESTUDOS - os alunos que terminavam os seus cursos e queriam continuar os estudos tinham que sair para outras instituições , sendo que em geral procuravam o Colégio Americano Batista em Recife.

Portanto, a partir das lembranças, pode-se compreender o interior da instituição, sua identidade em relação à construção de vários aspectos, que se apresentam influenciando e sendo influenciado pelas determinações externas a ela. Apesar do rigor com que a instituição escolhia professores, tendo por preferência serem da mesma denominação, circunstâncias

externas, como a carência e dificuldades de se conseguir profissionais para vir trabalhar nesta região, fazia com que muitas vezes professores católicos trabalhassem na instituição.

Um aspecto que marca a identidade do IBI é a preocupação e a qualidade das aulas de música, o coral, o compartilhamento dos espaços das práticas educativas ser inter-relacionados com os espaços externos à instituição. Uma marca na identidade do IBI, que vai além da disciplina era o compromisso de seus professores com o ensino e a aprendizagem e com as programações que envolviam as diferentes práticas educativas, esta característica apresenta-se nos depoimentos escritos e orais.

Assim, a instituição em apreço mantém firme na memória de seus ex-alunos e ex-professores algumas práticas como, conforme Edith Guerra (199, p. 65) “Ninguém pense que só de disciplina se vivia ali. Havia muita recreação, brincadeiras [...] os pique-niques escolares obedeciam quase sempre a uma programação em data especial”. Assim, tem-se:

RECREAÇÕES – Às vezes os pais tomavam parte o que era um incentivo para muitos saírem da rotina monótona de vida, concorrendo para um bom relacionamento entre família e colégio. As reuniões sociais eram frequentes, sempre às sextas-feiras e com boa programação. Dona Lulu estava sempre presente, e nunca havia uma reunião sem um motivo que a justificasse: um aniversário, uma comemoração cívica, etc. Não havia “bailes” mas muita música. As brincadeiras de salão agradavam a todos e a gente sentia falta se demoravam de acontecer.

Observa-se que o colégio tinha uma vida social – materialidade interna e externa à instituição se integra na constituição das práticas educativas que predominavam em datas fixas, planejadas e bem organizadas. É interessante destacar que os alunos estavam sempre vigiados/acompanhados por alguém, mesmo nas recreações, neste momento é citada a presença da esposa do diretor que acompanhava e organizava essas solenidades D Lulies. Terry, chamada de D. Lulu Terry. Assim, destacam-se outras atividades importantes:

A FESTA DO FIM DO ANO – encerramento das aulas no final de cada ano letivo, sempre no começo do mês de dezembro. Era talvez o acontecimento mais importante do ano, merecia uma elaboração muito cuidadosa por parte do corpo docente, especialmente da parte feminina. Com antecedência de uns meses já se começava a pensar no programa que tinha importância não só para alunos como para os pais. Muitos tinham filhos internos e de longe acompanhavam o desenvolvimento deles, vindo agora buscá-los, sedentos de ver o aproveitamento do ano letivo. Era uma época muito alegre, mas também de muito trabalho. (GUERRA, 1991, p. 65)

Infere-se a partir da citação que na organização da festa de fim de ano há envolvimento dos alunos e principalmente dos professores. Destaca-se aqui a apropriação – aspecto essencial neste momento de prestação de contas da instituição para com a sociedade e

de forma específica para as famílias. Neste dia específico – da festa do fim de ano - os alunos e o corpo docente apresentam o produto final que foi desenvolvido durante o processo de ensino e aprendizagem, mediado pelo *habitus* religioso e pedagógico durante o ano letivo. Como afirma a autora “Era o retrato do aproveitamento do ano. Incluía todas as séries”. Para se ter ideia da importância destas festas para seus protagonistas a autora completa: “Até hoje não presenciei festas desta natureza, tão bela como as do instituto. Isto já é passado, mas a gente não esquece”. (GUERRA, 1991, p. 65-66).

É neste cenário – interno e externo das práticas educativas do IBI que ele constrói sua identidade: ser uma instituição que busca uma formação integral e para a vida, mediada pelo *habitus* religioso que se constitui a ética cristã, como afirmam seus protagonistas. Identidade esta que marcou as lembranças daqueles que por lá passaram. Podendo-se ousar e inferir que marcaram também o caráter, a formação moral e ética destes protagonistas. Neste sentido, tem-se outro momento de grande importância e ainda presente nas lembranças de seus ex-alunos e ex-professores:

O ACAMPAMENTO BATISTA SERTANEJO - Não foi ele o primeiro a existir no Brasil, mas para nós foi a experiência mais notável por que passou nossa terra por aquelas épocas, devido a sua originalidade. Eram reuniões especiais, que duravam uma semana, com programação específica, tanto de caráter social como religioso. Abrangia todos enquanto dele quisesse participar, independente de credo ou de posição social. . O que requeria era que se conformassem com suas normas e disciplina. Pagava-se uma pequena taxa de hospedagem [...] vinha gente de diversos municípios da Bahia, Maranhão e Goiás, pois desses estados já havia um bom número de estudantes. Era uma boa ocasião para confraternização de famílias e amigos, além da vantagem do Acampamento em si. Chegava-se no Instituto no domingo à noite depois do culto da Igreja na cidade.

O espaço físico do IBI era também a continuação do espaço das atividades da Igreja, o acampamento é lembrado como uma prática do IBI, mas ao se observar ele acontecia nas férias, com a organização dos professores entre outras pessoas (alunos, pais de alunos), mas sem obrigatoriedade como uma atividade da instituição. Considera-se que era na verdade um espaço de evangelização, como afirma a autora “O culto era o ponto culminante do Acampamento”. Observa-se que havia uma programação e que iniciava com um culto matutino e que “Seguia-se depois o primeiro período de aulas. As matérias eram de livre escolha. Eram matérias religiosas na maioria, mas também se estudavam outros assuntos como a ética, etc.”. (GUERRA, 1991, p. 67). O acampamento finalizava no sábado com o culto e no outro dia no domingo pela manhã “[...] na Igreja em Corrente apresentava a mesma face, mas com um rebanho descansado e bem alimentado. Isso se referia àqueles que

souberam aproveitar o que lhes foi oferecido”. Portanto, tem-se nesta última frase a confirmação da verdadeira finalidade do Acampamento – a evangelização.

Assim, tem continuidade a história da primeira instituição educativa escolar batista do Piauí e de forma específica da cidade de Corrente. Busca-se a partir de certa linearidade de pensamento apresentar os diretores do IBI/IBC que representam o público que determinam as relações de poder na construção desta história. Como foi citado, o primeiro diretor A. D. Terry, legalmente instituído na fundação do Colégio Agrícola ou Instituto Batista Correntino, por se encontrar sozinho em frente aos trabalhos de implantação e implementação da instituição, mantém a frente da parte pedagógica no período de 1920 a 1922, o Pr. Augusto Carlos Fernandes, que fica na direção do Instituto Batista Industrial ou Colégio Agrícola, que funcionou neste período em sede provisória, no prédio do Colégio Benjamin Nogueira, anexo à Igreja Batista. Os missionários americanos ocupavam-se da construção da nova sede no Sítio IBI.

A partir de 1922, o diretor oficial A. J. Terry ficou diretamente à frente da instituição. Neste momento de administração do casal Terry destaca-se no PROSPECTO – ANNUNCIOS PARA 1924: “Abertura das aulas 18 de fevereiro; Férias de São João de 14 até 30 de junho; Encerramento das aulas 21 de novembro”.

Portanto o ano letivo tem seu início em fevereiro e vai até novembro, o documento acrescenta “serão observados todos os feriados federaes e estaduaes”. (PROSPECTO IBI, 1924, p. 2). Neste período de fevereiro a novembro de 1924, a instituição conta com o seguinte corpo docente:

A. J. TerryDirector
 Augusto Carlos Fernandes
 Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá – Medico
 Augusto Nogueira Paranaguá – Agrônomo
 D. Lulu Terry
 D. Emma Paranaguá
 D. Izabel Fonseca
 D. Maria Amelia Cunha

De acordo com o documento, “[...] o trabalho tomou um impulso forte para o seu melhoramento com a chegada do distinto medico Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá e a sua Exma. esposa D. Emma Paranaguá”, o casal veio do Rio de Janeiro”, apoiaram e auxiliaram os trabalhos já iniciados e deram inícios a outra frente de trabalhos sociais “em prol da saude publica e da hygiene na zona, vigiando sempre a saude dos alumnos”. Segundo informações do documento o apoio do casal foi fundamental: “Morando no Instituto Baptista Industrial e

dirigindo o internato do mesmo durante o ano de 1923, contribuíram muito para a aceitação geral e influencia dos trabalhos escolares”.(PROSPECTO IBI, 1924, p. 4).

Uma das características da instituição no processo de formação é a preocupação com um ensino prático. Sobre esta questão destaca-se:

ENSINO PRÁTICO

O Instituto Baptista Industrial acredita que a pratica vale mais que a theoria. A applicação da theoria á vida pratica é o ideal desejado. Como foi dito no principio, o alvo em vista na educação é preparar o alumno para a vida pratica, para a vida no sertão. O Instituto Baptista Industrial tem gado deixado para a causa educacional pelo finado Cel. Benjamin Nogueira Paranaguá e seu filho, Dr. Raymundo Paz Nogueira. Possui também roças de pasto e de plantações diversas, hortas para as verduras de seu consumo e algumas officinas, os alumnos têm oportunidade de aprender praticamente sem interromper os seus estudos. Aproveitam a tarde e os sabbados para estes trabalhos manuaes. Outras officinas e trabalhos serão inaugurados de accordo com o desenvolvimento e progresso do Instituto, fornecendo mais meio para o alumno aprender a arte desejada por elle. Tambem, do mesmo modo, trabalho pratico é preparado para as moças.

Destaca-se que desde o início, o IBI demonstra que sua identidade é determinada pela preocupação com a vida prática, para que os alunos possam atuar na realidade em que vivem “a vida no sertão”, buscando atividades educativas, entre estas, as pedagógicas, voltadas para um ensino que eles chamavam de “industrial”, por ser voltado para atividades desenvolvidas/aplicadas no contexto da região. Que segundo seus protagonistas eram voltadas para a vida. A preparação desta forma de ensino-aprendizagem e o corpo docente do IBI podem ser observados como determinantes do sucesso da instituição batista quando afirma que:

Não é desejo do IBI fazer promessas phantasticas, mas offerecer um curso aproveitavel. Apesar de ter no Corpo Docente da Instituição um agronomo formado numa Universidade d America do Norte, Dr. Augusto Nogueira Paranaguá, não quer offerecer n’este curso sinão elementos da Agricultura, porque precisa deitar o alicerce. Do mesmo modo, no curso domestico para as moças, somente deve se tratar de ensinos que as mesmas possam aproveitail-os dpois na vida pratica. Eis portanto o fim da parte industrial d’esta instituição.

Desde o início de sua fundação, tem-se bem delineada a identidade do IBI voltada para uma formação integral e para a vida prática. Uma formação simples que leve os alunos a agir na realidade em que vivem, identidade esta que foi se delineando no decorrer de sua história – do IBI ao IBC.

Deste trabalho voltado para atividades práticas, tanto na área da agricultura como em simples prendas domésticas, expressa a filosofia da instituição por uma ética cristã, aberta

para alunos de todas as denominações em busca de uma formação também para a vida nos seus aspectos mais complexos de formação – um currículo diversificado para atender aos alunos quando saíam para estudar em outros estados e também de atividades simples utilizadas no cotidiano de seus alunos, características estas que formam a identidade do IBI e se estende por muitos anos.

Pode-se observar a presença destas características e aulas, quando se intercrucza a dimensão “público”, neste caso, na fala de uma ex-aluna e ex-professora da instituição, que é reconhecida como Professora Jitinha, uma pessoa católica praticante até o momento deste estudo e que fala do IBI com muito amor e humor. Destaca-se sua narrativa:

Fui aluna do Instituto, o tempo todo até o ginásio, depois daí é que eu saí para estudar fora fazer meu curso e quando eu voltei fui convidada para ensinar no Instituto, primeiro como professora de Trabalhos Manuais, gostei também muito porque os meninos também gostaram de mim porque eu ensinei a remendar roupa (risos) e fiquei ensinando lá, ensinando na 5ª série que naquele tempo tinha escassez de professor, eles me convidaram. Eu me dei muito bem lá trabalhei seis anos (PROFESSORA JITINHA, 2013).

A professora trabalhou no IBI entre 1950 a 1960, observa-se que essas aulas eram dadas para homens e mulheres. Essa realização da professora em relação aos alunos se sentirem satisfeitos com suas aulas é observada na fala de um depoente ex-aluno do IBI, que saiu da instituição para estudar em Brasília, formando-se posteriormente em medicina na Universidade de Brasília. Sobre as aulas de sua ex-professora ele afirma “[...] as aulas de trabalhos manuais eram voltadas para necessidades do cotidiano – eu aprendi a pregar botão, fazer pequenas costuras, fazer bainha de calça com a professora Jitinha. Quando preciso até hoje eu mesmo faço as minhas”. (DR. FLÁVIO).

Buscou-se o exemplo acima, para demonstrar a continuidade das práticas educativas/pedagógicas que tiveram início em seus primeiros anos de fundação e permaneceram, por meio do processo de inculcação/apropriação desenvolvidas/socializadas por professores e alunos no decorrer de suas formação.

Assim, o IBI desde a década em que foi fundado – 1920, representado no PROSPECTO DO IBI de 1924, apresenta características construídas que marcaram sua identidade até a atualidade, sendo estas:

DISCIPLINA

A disciplina é uma necessidade na vida. No governo, no exercito, na sociedade, no lar e emfim em todas as relações humanas, quando se elimina a disciplina resta somente a anrchia, desharmonia e discórdia. A primeira lição que o menino deve

aprender é obediência. Portanto, a disciplina na escola é uma necessidade absoluta. Esta instituição não é, todavia, um reformatório. Não prometemos reformar qualquer menino. Faremos o possível, com todos os alunos, para que se comportem bem. Mas se não podermos por meios razoáveis, eliminaremos o insubordinado para o bem estar dos outros alunos. A disciplina começa em casa. Com a cooperação dos Paes é que poderemos conseguir a disciplina ideal.

O rigor disciplinar dos anos de 1920 atravessou décadas em forma de *habitus*, levando pela inculcação/apropriação de ex-alunos e ex-professores como algo positivo e determinante para uma formação diferenciada na época. Considera-se que este tem também sofrido modificações, mas ainda é um determinante no atual IBC. Observa-se que havia colaboração da família em relação à disciplina. Conta a Profa. Ceres Paranaguá que em seu tempo de aluna:

A indisciplina era tratada com castigo severo, castigo severo! Outra coisa, não se admitia chegar atrasado. No meu primário tocavam a campainha, se você nessa campainha tivesse dentro do perímetro da roça, chamado e na segunda campainha você não tivesse com o pé do outro lado do portão, era considerado atraso. E esse atraso você ficava depois da aula, de castigo. E, por exemplo, quem atrasava muito ficava uma hora de castigo, muitas vezes perdia o recreio principal, e ficava lá, no sol quente, na hora do recreio, num círculo fechado e não podia mexer com os braços cruzados e não podia mexer. Houve uma época desse castigo então ele foi abolido [...] aí o Dr. Foreman aboliu esse castigo. Mas era terrível.

O Dr. Blonnye Foreman, foi pastor da Igreja e também diretor do Instituto. Como se observa, os traços constituídos desde a fundação, principalmente os aspectos voltados para a manutenção da disciplina permaneceram por muito tempo em seu intenso rigor. Dentro deste aspecto disciplinar está a pontualidade, que para o IBI...

PONTUALIDADE

A pontualidade é uma necessidade nas aulas. O aluno que perde aulas constantemente nunca poderá tirar o aproveitamento desejado. Ele ficará atrás dos seus companheiros, perderá explicações necessárias e logo começará a perder gosto e interesse nos seus estudos. Os pais devem usar todo o cuidado para que seus filhos não percam aulas.

Assim o Instituto Batista Correntino era composto pelo externato – formado por alunos da comunidade ou de outras comunidades que não pernoitavam na instituição, voltando para suas casas após a aula. A instituição tinha as normas próprias tanto para os alunos externos como para os internos, sendo estas:

EXTERNATO

Os alumnos devem chegar ao collegio antes da hora de abertura, às 8 ½ da manhã, e logo depois de terminadas as aulas, voltar para suas casas. Devem trazer o seu “lunch” ou almoço para o meio dia. Há uma hora para recreio, mas devido ao sol quente nesta ocasião, é melhor que não voltem a casa para almoçar. Quer nas aulas, quer nas horas de recreio, devem se submeter á disciplina da instituição.

INTERNATO

No internato aceitam-se alumnos de ambos os sexos. A disciplina é tão familiar quanto seja possível. Existem algumas regras para orientação de todos. Aquelles que não quizerem se submeter ao regimen da instituição, devem se retirar. Cada alumno deve trazer, além da roupa pessoal, o seguinte: uma rede ou cama, cobertores, toalhas de banho, um sacco para roupa suja, pente para cabelos, escova para dentes, e um copo para seu uso.

Essas regras eram obedecidas, pois só ficava na instituição quem as aceitasse. O IBI desde sua fundação apresenta um currículo diversificado, como se pode observar no Manual do Instituto Batista Industrial, denominado “*Prospecto do Instituto Baptista Industrial – Corrente – Piauhy – Annuncios para 1924*”:

CURSOS

I CURSO PRIMARIO

PRIMEIRO ANNO

- 1.- Arithmetica
- 2.- Leitura – Primeiro Livro
- 3.-Noções de sciencias, de Geographia e Historia, sem livros.
- 4.- Calligraphia e desenho

SEGUNDO ANNO

- 1.- Arithmetica
- 2.- Leitura – 2 Livro
- 3.-Noções de sciencias, de Geographia e Historia, sem livros.
- 4.- Calligraphia e desenho

TERCEIRO ANNO

- 1.- Arithmetica
- 2.- Leitura – 3 Livro
- 3.-Noções de de Geographia DO Estado do Piauhy e Bahia
- 4.- Linguagem
- 5.- Sciencias Naturaes e Physicas por Feliciano Rodrigues Fernandes, 1º grau.

II CURSO SECUNDARIO

QUARTO ANNO

- 1.- Arithmetica – Trajano - Progressiva
- 2.- Leitura – Coração - 4 Livro
- 3.- Grammatica
- 4.- Geographia – Atlas Universal da Infancia – Lacerda
- 5.- Historia do Brasil – João Ribeiro (infantil)
- 6.- Inglez – “English for Begnners” and First Reader
- 7.- Sciencias - Physicas e Naturaes do Dr. Feliciano Rodrigues Fernandes, - 2 Grau
- 8.- Calligraphia e desenho.

QUINTO ANNO

- 1.- Arithmetica – Trajano – Progressiva (cont)
- 2.- Geographia – Curso elementar por Horacio Scrosoppi

- 3.- Inglez – Continuação
- 4.- Leitura – “Innstrução moral e Civica”, de Felisberto Carvalho e “Caramurú” ou “Atravez do Brasil”
- 5.- Grammatica – Primeiro Livro do “Discipulo”
- 6.- Historia do Brasil – “Pontos de Nossa Historia” por Verissimo e Lourenço de Souza.
- 7.-- Calligraphia e desenho.

III CURSO SUPERIOR

SEXTO ANNO

- 1.- Arithmetica – Completa Progressiva de Trajano e começa F.T.D.
- 2.- Português – Primeiro livro do Discipulo – Autores Contemporaneos Bilac e Bomfim
- 3.- Inglez – Lições Elementares da Lingua Ingleza e Third Reader
- 4.- Francês – Livro – Carlos Ploetz
- 5.- Geographia – Curso Superior por Horacio Scrosoppi
- 6.— Historia do Brasil – Andrade
- 7.- Noções de Hygiene – Afranio Peixoto e Graça couto
- 8.- Calligraphia.

SETIMO ANNO

- 1- Arithmetica-Completa progressiva de Trajano e começa F.T.D.
- 2- Português – Segundo livro do Discipulo-Exercicios, analyse etc. Leitura e interpretação de trechos clássicos.
- 3- Inglez. Lições Elementares. Fifty Famous Stories Retold
- 4- Francês – Livro - CarlosPloetz
- 5- Geographia --- Curso Superior por Oracio Scrosoppi
- 6- História do Brasil – Andrade
- 7- Chorographia do Brasil
- 8- Cosmographia. [...] Além destes cursos descriptos são offerecidos outros, [...] Ensinos hygienicos, domésticos, agrícolas, etc. tambem serão offerecidos aos alumnos que desejarem tomal-os.(PROSPECTO – IBI, 1924, p. 9-12).

O Prospecto possibilita compreender um pouco da sistemática do currículo do IBI na década de 1920, em que se tinha o ensino dividido em 3 cursos: um primeiro curso denominado de Primário – desenvolvido em 3 anos; um segundo curso que dando continuidade ao Primário, ia do quarto ao quinto ano – duração de dois anos, denominado de Secundário; o terceiro curso – denominado de Superior, compreendia ao ensino do quinto e sétimo ano. Assim, o aluno concluía o que hoje se chama de ensino fundamental e tinha que sair para outros lugares. Observa-se que por muitos anos os alunos, da cidade de Corrente, tinham que sair em busca de outros níveis (modalidades) de ensino. Neste sentido tem-se, como exemplo, a professora Carmem que narra:

E então no ano de 1944, eu estava então com quinze anos, fui para Recife, a igreja nos mandou a mim Edehy e uma outra moça sergipana, Vasti, que morava aqui, veio ajudar com o orfanato, o instituto teve também um orfanato, ela veio ajudar a D. Casula Lima era a diretora, ela veio pra ajudar mas também tinha que estudar e nós queríamos estudar... continuar o curso fora... fomos estudar fora de Corrente, o curso religioso na Escola de Trabalhadoras Cristãs – ETC, naquela época...

Observa-se que na História do IBI/IBC havia uma inter-relação/integração Igreja/Instituição educativa, agiam em conjunto, como se observa na narrativa oral da Profa.

Carmem Paranaguá, que vivenciou esta experiência na década de 1940, vinte anos após a implantação do IBI, havia uma preocupação com a formação continuada, neste caso, voltada para a formação cristã evangélica. Observa-se que em Corrente, várias pessoas eram encaminhadas pela Igreja/IBI/IBC para os seminários, principalmente as mulheres, representadas pela professora Carmem – cuja história de vida é objeto deste estudo. Na sétima seção deste estudo serão apresentadas algumas questões/discussões sobre a formação de professores nas instituições educativas confessionais, momento em que se retornará às histórias de vida das professoras.

Outras informações são apresentadas na narrativa da professora. Neste estudo, busca-se de forma mais ampla, delinear a história das instituições confessionais (batista e católica), reconhecendo que não se abrangerão todas as questões e aspectos dessas instituições. Assim, retomando as informações contidas no Prospecto do IBI (1924), destaca-se uma anotação considerada importante manuscrita à caneta - “*Matricula de 1925-1926 – 140 alumnos*”. Observou-se que no ano de 1923 ocorreram conflitos na cidade e que a matrícula foi de 92 alunos, portanto tem-se um aumento nas matrículas nos anos que seguem.

Dando continuidade à apresentação histórica dos diretores do Instituto Batista, posteriormente o Pr. Terry se ausentou da direção e foi substituído na direção geral do IBI pelo Pr. Edward Hanesford Crouch e Georgina Crouch, dando prosseguimento à prática observada de um casal evangélico/missionário dirigir/organizar a Instituição.

Foto 41—Edward Hansford Crouch e Ura Georgia Vrouch - segundo Casal na direção do IBI



Fonte: Arquivo IBC, 2014.

Afirma a Profa. Edy Nogueira (2003, p. 29) que, em 1930, a família Terry se despediu de Corrente passando o IBI a ser dirigido pelo Pr. Crouch, que chegou à cidade de Corrente, neste ano, junto com sua esposa e dois filhos, retornando para sua terra “para sua justa aposentadoria”, em 1947. Neste período de 1930 a 1947, ficou a administração da fazenda a encargo do Pr. Edward Hanesford Crouch e a parte educativa sob a direção de sua esposa D. Georgina Crouch.

Na direção do Casal Crouch teve-se a organização dos Internatos Feminino e Masculino do IBI. D. Georgina Crouch, desenvolveu as festividades como os “luaus”, entre outras. Observa-se que as práticas educativas, os rituais entre outras festividades são mantidas pelas direções seguintes. Conforme Edith Guera (1991, p. 72), “Houve mudança de direção quando os Terry tiveram de se retirar e foram substituídos pelos Crouch. Estes eram pessoas muito simples, mas como ocorre com toda mudança de direção, não deixaram de seguir a mesma linha na orientação da comunidade”.

Observa-se nos depoimentos confirmações deque o casal, de forma específica a Senhora Ura Georgia Crouch, deixou uma bela recordação com a plantação de mungubeiras, que até o momento deste estudo formam um caminho que liga a estrada ao prédio do IBI, hoje IBC.

Foto 42 – Foto caminho formado por mungubeiras – plantações Georgina Crouch

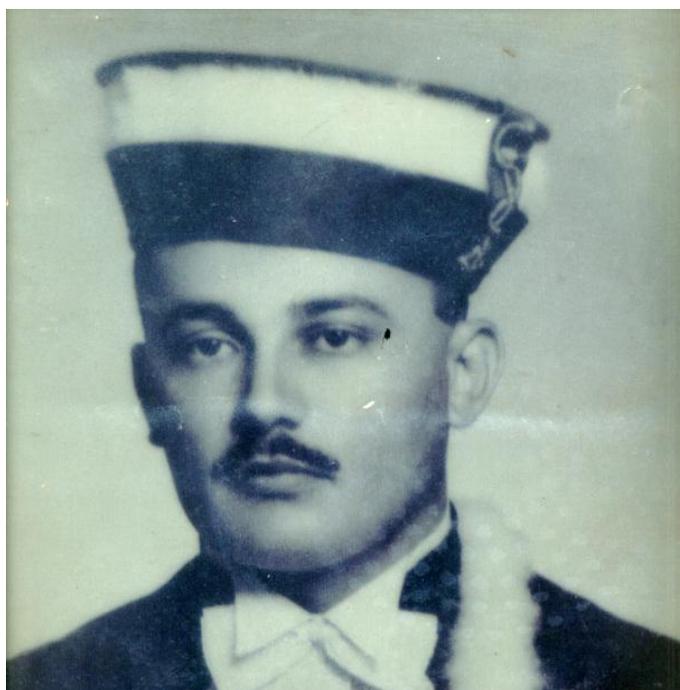


Fonte: Acervo da autora, 2014.

O casal também é responsável pela fundação da ‘Sociedade Literária Benjamin Nogueira’ e do ‘Acampamento Batista Sertanejo’, citados anteriormente a partir das memórias de Edith Guerra (1991), bem como em outros estudos sobre o IBI como o livro de Edy Nogueira (2003) e a dissertação de Sandra Penno (2005).

Compreende-se a história da instituição a partir de um recorte de seu contexto que se constitui da materialidade interna e externa, das diversas dimensões que a constitui e aqui destacando-se de forma específica os públicos que as constituem. Dando continuidade à visão deste público (protagonistas) que representam a gestão/direção da instituição em sua organização administrativa e pedagógica destaca-se que após a direção do casal, apresenta-se o terceiro diretor do IBI –Pr. Blonnye Holmes Foreman – que, apesar de permanecer como diretor no IBI somente de maio de 1947 até agosto do mesmo ano, fundou o Ginásio do IBI (1947), que teve como primeiro diretor o médico Dr. Misael Dourado Guerra (foto), que além da direção do Ginásio do IBI, como, na comunidade, único médico da região, foi também professor de Português e de Educação Física. Também sua esposa D. Jessie Julia Jardine Guerra prestou relevantes serviços à instituição batista.

Foto 43– Primeiro diretor do Ginásio (1947) - Dr. Misael Dourado Guerra



Fonte: Acervo IBC, 2014.

Assim, com uma equipe de profissionais dedicados, Dr. Foreman desenvolveu sua administração em um período de tempo breve, mas de grande representação. Segundo Nogueira (2003, p. 44), ele também era regente e “[...] com sua batuta fazia o coral e a

congregação vibrarem nos cânticos dos hinos. Também nas preleções, os alunos cantavam com muito entusiasmo [...]” era intransigente na disciplina e na pontualidade de alunos e professores. Segundo Edith Guerra (1991, p. 72):

Dr. Foreman foi um diretor que introduziu um senso de vida espiritual e moral muito vivo, deixando suas marcas na conduta de todos que com ele conviveram. Foi ele o criador da Classe-lar, do Orfanato e da Casa das vitaminas. A classe-lar foi criada para ministrar aos alunos rudimentos de educação doméstica [...] A Casa das Vitaminas tomou este nome por ser aí servida uma sopa de verduras, diariamente antes da preleção, a alunos e professores. Era um reforço na alimentação que ele oferecia de graça. A supervisão e a feitura da mesma pertencia a ele próprio. Notando a carência de substâncias indispensáveis à alimentação, principalmente para alunos de menor renda [...].

Assim, observa-se que este período da administração é bastante lembrado em memórias escritas como nas entrevistas orais da Profa. Ceres Nogueira Paranaguá, destacando-se o momento da criação do que se chamou de casa da vitamina:

Me lembro bem, na 3ª. Série primária o Dr. Foreman, que era o Diretor, foi aos Estados Unidos e quando ele voltou ele veio com a idéia de oferecer almoço aos alunos. Por que oferecer almoço? Porque antes os pais mandavam alimentação para os filhos que estudavam no Instituto. A escola começava as 7:30 da manhã ia até as 3:40 da tarde. Os pais mandavam nossa alimentação e almoçávamos lá e nesse ano do meu 3º ano primário, então o Dr. Foreman instituiu o que ele chamava de vitamina, era o refeitório que tinha esse nome. E eu me prontifiquei para ser copeira. E todo mundo achava terrível porque como eu era filha do Prefeito, ia ser copeira lá no Instituto, mas eu me sentia muito feliz fazendo aquele trabalho. São memórias que eu guardo com muito carinho e eu aprendi muito. Aprendi que agente precisa servir primeiro para ser servida.

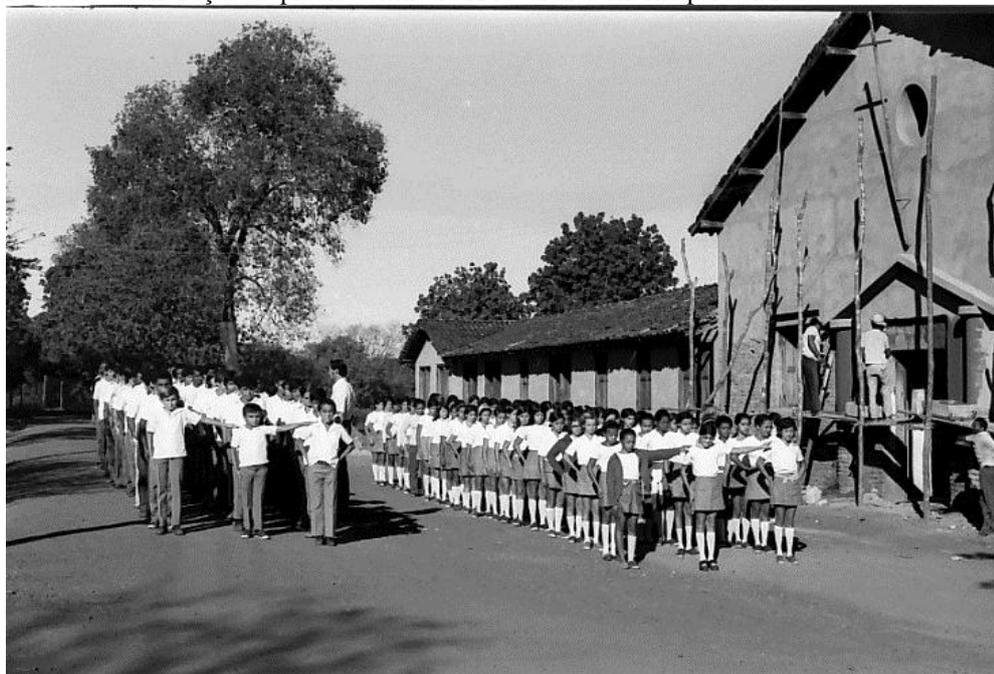
Observam-se nas duas narrativas as dimensões de análise constituindo o contexto histórico do IBI, tendo o *habitus* presente em sua forma durável que possibilita a manutenção da disciplina, como parte das exigências/regras para o desenvolvimento das práticas educativas e de forma específica a prática pedagógica, bem como as questões voltadas para a moral e a ética.

Na inter-relação teoria e prática de um colégio agrícola, tem-se uma prática que surge durante a administração/gestão do Dr. Foreman - o cultivo de hortas à beira do rio “[...] que fornecia verduras e legumes à mesa dos seus habitantes e também a poucos que procuravam comprar [...]” (GUERRA, 991, p. 72).

Ainda no ano de 1947, o Pr. B. H. Foreman vai para Goiás desenvolver um trabalho em Campos Belos, passando, portanto, a direção do IBI para o Pr. Robert Elton Johnson, novo diretor do Instituto Batista Industrial, que em sua administração tem-se a construção do atual prédio – local que até hoje funciona o IBC, com suas salas de aula e

direção administrativa, salão nobre, biblioteca, sala de professores entre outros ambientes que foram reformados, mas que conservam a mesma estrutura construída por Pr. Johnson no período em que constrói o prédio do Ginásio do IBI.

Foto 44 – Construção do prédio – Ginásio IBI – alunos em fila para entrada



Fonte:Acervo Profa. Sônia Paranaguá, 2014.

Assim como na construção da igreja, muitas crianças e adolescentes ajudaram carregando água na cabeça para construção do prédio do IBI, na gestão do Pr. Robert Elton Johnson. Observa-se na foto a obra em seu acabamento e em frente ao prédio – espaço de materialidade em que ocorrem as práticas educativas, tem-se o ritual de entrada para as aulas, em que se confirmam as filas seguindo desde seu primeiro diretor – separação de meninos à esquerda e meninas à direita. Todos em forma na posição de cobrir – como em um exército militar. Ali ocorriam também as práticas cívicas, cânticos de hinos e do famoso hino do colégio, entre outras atividades.

O Pr. Robert Elton Johnson, chega à Corrente com sua família, possibilitando ao povo de Corrente as lembranças de seu sogro - missionário Ernest Alonso Jackson, que foi o fundador da igreja Batista de Corrente (PI) e do Colégio Correntino Piauiense. O casal possibilitou grandes realizações não só no IBI, mas na cidade, participando do convívio dos correntinos até o ano de 1957.

Segundo Penno (2005), D. Elizabeth Jackson Johnson era professora de música, trabalhava com seus alunos formando coral e os levava para se apresentarem em cidades

vizinhas, esta prática é contada e realizada posteriormente por ex-aluna e professoras da instituição, que aprenderam com os professores anteriores construindo *habitus* e saberes da experiência (TARDIF, 2010).

Destaca-se aqui uma lembrança, deste período da administração do pastor Johnson, em 1955 - a turma de formatura do Ginásio:

Foto - 45– Turma de formatura do Ginásio IBI em 1955



Fonte:Acervo Profa. Sônia Paranaguá.

Como se pode observar no vestuário dos formandos, confirma-se o rigor das festas de final de ano, uma tradição do IBI. A festa de final de ano era uma tradição que representava um momento de fundamental importância na vida desses alunos e familiares.

Durante a administração do Pr. R. E. Johnson, o Instituto teve um hangar para os dois aviões de pequeno porte, que faziam viagens de interesse do Instituto e de seus funcionários, servindo à comunidade em momentos de necessidade e também um meio de transporte dos missionários para propagar o evangelho em outras cidades mais distantes. A professora Elizabeth incentivava a forma de leitura sobre a biografia de artistas como Mozart, Bach, Van Beethoven, Carlos Gomes e outros.

A professora também implantou na escola uma prática lembrada por seu filho Elton anteriormente citado neste texto - o “piquenique trabalhoso”, que era um encontro entre os alunos, promovendo brincadeiras, lanches e o desenvolvimento de uma tarefa educativa

coletiva, como fazer canteiros de cenouras, tomates, beterrabas, próximo ao rio do sítio IBI, entre outras atividades.

Apresenta-se a foto - o pastor e sua esposa Elizabeth.

Foto 46 – Pr. Robert Elton Johnson e Sra. Elizabeth Johnson Missionários (1945-1957) – terceiro diretor do IBI



Fonte: acervo do IBC, 2013.

Novamente mais um novo casal norte-americano Pr. Raymond Kolb – diretor geral (administrativo) e no trabalho educativo fica sua esposa D. Ann Cochran Kolb, que foi diretora do primário, ficando até ser substituído em 1965 por Dr. Hélio Fonseca Paranaguá e Sr. Jim Dalle Carter.

Foto 47 - Dr. Raymond Lowrey Kolb e Sra. Martha Ann C. Kolb -Missionários em Corrente – IBI (1957-1966) -Último diretor Norte Americano. – Passando para Hélio Fonseca Nogueira Paranaguá



Fonte: Acervo IBC, 2013.

Ainda na direção do Pr. Kolb, como era chamado, tem-se a chegada da homenageada atualmente com o nome do Museu do IBC, a D. Mirinha, que chega em Corrente em 1957, com os três filhos, viajaram de animal para Corrente e a filhinha mais nova ainda nenê, foi trazida cuidadosamente de avião pelo missionario Pr. Raymound Kolb, pois sua mãe viria morar no IBI e trabalhar como copeira. Conta a professora e autora do livro autobiográfico “O crescer no Instituto Batista Correntino: uma lição de vida”, que:

Ao amanhecer o dia, os filhos de D.Mirinha, juntamente com os filhos dos missionários norte-americanos, da Professora Estela Guerra Knitter e do vaqueiro Bandô tomavam leite saído da vaca. Faziam bigodes brancos e se deliciavam naquela confraternização matutina. Todas essas crianças moravam no sítio do instituto.

Destacam-se as lembranças da atual professora ex-aluna e professora do IBI/IBC, para que o leitor possa compreender o cotidiano desta instituição e o multiculturalismo que possibilitou experiências e saberes, fazendo com que esta instituição seja tão importante para a vida pessoal das pessoas que ali conviveram e para a comunidade da cidade de Corrente. Ainda sob a direção do Pr. Kolb, destaca-se a influência/mediação do *habitus* religioso na instituição, bem como alguns dos aspectos já citados anteriormente no prospectos de 1924, presentes, anos após, no período da direção do casal Kolb:

Cada internato tinha um diretor e a **disciplina** era extremamente **rígida**. Os pais distantes confiavam plenamente na forma como eram conduzidos os seus filhos. Mudança neles, era vista, uma vez que novos **valores** iam se integrando às suas

personalidades. Só para dar um exemplo. No domingo, todos os **internos iam à igreja** batista assistir aos cultos. Não que o colégio fizesse qualquer proselitismo religioso, mas os dirigentes queriam colocar em prática os objetivos de uma **educação integral**: “O temor do Senhor é o princípio da sabedoria”. Havia um caminhão que os transportava. (OLIVEIRA, 2013,p. 16, grifo nosso).

Há na lembrança dos ex-alunos a ideia de uma educação integral ser aquela que conjuga valores, ética cristã, questões curriculares associados a uma disciplina rigorosa, que passa pelo respeito aos professores, aos colegas, entre outros. Após o casal Kolb tem-se a nova administração: - casais Paranágua e Carter (fotos 48 e 49).

Foto 48 - Dr. Hélio Paranaguá - Diretor do IBI/IBC e esposa – Profa. Sônia Paranaguá



Fonte: Acervo Profa. Sônia Paranaguá.

As normas implantadas desde a década de 1920, com a fundação do IBI mantêm-se durante estes períodos, também presentes de forma rígida na direção dos casais Paranágua e Carter.

Colocam-se aqui os casais, por haver nos depoimentos orais e escritos relatos sobre a contribuição de D. Sue Carter e da Professora Sônia Paranaguá, esposa de Dr. Hélio. A Profa. Sonia Paranaguá realizou um belo trabalho como professora e diretora da Escola Normal do IBC, curso que será trabalhado na oitava seção deste estudo, desenvolvendo também um trabalho como professora do primário. O casal Carter representava o público das relações administrativas da missão norte-americana que aos poucos foi entregando a organização/direção da instituição para o poder nacional e local – a Igreja.

Foto 49- Casal Carter -Sr. Dale Carter (Vice-Diretor e Tesoureiro), esposa – Suer Carter



Fonte: Acervo IBC, 2014.

Assim, retomando as lembranças da ex-aluna Mirian, tem-se a descrição da primeira casa construída pelos norte-americanos, residência do primeiro pastor e diretor do IBI, Dr. A. J. Terry, que no ano de 1965 é ofertada para ser a residência de D. Mirinha – copeira da escola, pelo então diretor Dr. Hélio Paranaçuá e o diretor administrativo (foto 49). Segundo a ex-aluna:

A casa parecia uma mansão [...] ficava ao lado do colégio e era enorme. Seis quartos, três salas, uma cozinha, uma despensa e dois banheiros, sendo um com banheira [...] Eu corria ... rolava e gritava: “Agora somos ricos [...]”. E era mesmo. Não só a riqueza material [...] porém a maior riqueza era a espiritual. A convivência com pessoas bem instruídas e o estudo naquele colégio encantador [...].

Assim, tem-se a importância do IBI na vida das pessoas e da cidade em geral, não só na formação de uma sociedade com valores éticos e cristãos, mas também no fator econômico, por oportunizar que um mundo mais urbanizado chegasse em épocas difíceis ao extremo sul de um Estado considerado o mais pobre do Brasil e de difícil acesso e comunicação. Esta residência foi construída ainda na década de 1920.

Neste contexto, em que igreja/instituição e sociedade de Corrente se inter-relacionam, após a administração do Pr. Kolb, passa-se a analisar a administração, que se considera neste estudo, de dois casais, um brasileiro e o outro norte-americano, representando esta corrente construída pelos irmãos gêmeos – Dr. Joaquim Nogueira Paranaçuá e Coronel

Benjamin Nogueira, que preenche os sentimentos e a memória das pessoas de Corrente que vivenciaram e vivenciam as experiências neste momento histórico do IBI/IBC.

Neste contexto, tem-se aí a presença de um brasileiro na direção e não mais um casal de missionários – pastor e sua senhora, como se pode observar desde a fundação do IBI. O que aconteceu para ocorrer esta mudança?

Este fato ocorreu por exigência da mantenedora internacional - Junta de Richmond que comunicou seu afastamento das atividades, possibilitando ao Brasil andar por si próprio nos empreendimentos relacionados ao Instituto Batista Correntino, em que se deu início a um período de transição até a total retirada do apoio dos missionários às ações educativas, bem como a retirada do apoio financeiro, segundo a junta, com a finalidade de uma maior autonomia das Instituições.

O período de transição teria na direção do IBI uma parceria formada por um brasileiro, diretor geral e um missionário americano. Esta parceria aconteceu entre 1965 a 1992, período em que o Dr. Hélio Paranaguá, em parceria com o missionário Sr. Dale Carter (Vice-Diretor e Tesoureiro), dirigiram/administraram a instituição educativa confessional batista na cidade de Corrente (PI). Os dois casais se entendiam muito bem nesta administração - Dr. Hélio Nogueira Paranaguá e Sr. Jim Dalle Carter, ambos com o apoio e participação intensa de suas esposas no trabalho educativo - Professoras Sônia Nogueira Paranaguá e Sue Carter. Observam-se avanços durante a trajetória da instituição nestas duas últimas administrações em que foram implantados cursos: Normal, em 1962, pela ação de Dr. Kolb e Dr. João Martins de Moraes e, posteriormente em 1978, o curso Técnico Agrícola, na administração de Dr. Hélio. (NOGUEIRA, 2003; PENNO, 2005).

A Junta de Richmond foi mantenedora, neste período de trajetória do IBI de três diretores gerais, sendo estes o Pr. A. J. Terry, Pr. E. H. Crouch, e o pastor e missionário Raymund Kolb. O Sr. Jimmie Dalle Carter, no período de transição com a parceria administrativa brasileira, foi mantido pela Junta de 1965 a 1992, como vice-diretor, ao lado do diretor geral Dr. Hélio Fonseca Paranaguá.

Neste período de administração de Dr. Helio e do Sr. Carter, como são chamados na comunidade, observa-se que no dia 30 de maio de 1966, segundo registro sob o nº. 209, às folhas 2 e 3 do Livro B-3, no Registro de Títulos e Documentos e das Pessoas Jurídicas do Cartório do 1º. Ofício da Comarca de Corrente/PI, tem-se a mudança de nome do Instituto Batista Industrial (IBI), para Instituto Batista Correntino (IBC).

Destacam-se alguns momentos do IBI/IBC, em sua tradição que marcam as práticas educativas vivenciadas/socializadas/apreendidas por ex-alunos e ex-professores desta instituição, sendo estas:

Programa de final de ano – faziam parte da tradição – “Os professores preparavam tudo com muito esmero e dedicação. Ensaios, ensaios, ensaios e mais ensaios. A cultura norte-americana inspirada nos filmes de Hollywood parecia trazer para aquela pequena comunidade toda a arte cinematográfica”, esta é a visão de uma das ex-alunas e ex-professora deste período (1960/1970) – e continua “Chegava o dia. Como ninguém possuía carros a não ser os próprios missionários, e ficando o colégio mais ou menos um quilômetro da cidade, podíamos presenciar aquela ‘romaria’ até chegar ao auditório”. (OLIVEIRA, 2013, p. 19).

Observa-se que existia até esta época uma integração e inter-relação dos espaços como (materialidade) e as práticas educativas da instituição e as demais práticas sociais, em que muitas vezes as práticas da instituição eram a única opção de divertimento para a sociedade de Corrente. Destaca-se a expressão da ex-aluna: “Com toda a tecnologia que vivemos hoje, eu me ponho a pensar: como podiam os professores naquela época sem televisão, sem telefone, sem globalização realizarem programas tão bonitos? A resposta só pode ser esta: amor e dedicação”.

Desfiles de 7 de Setembro – outra prática bastante importante na vida dos ex-alunos e da comunidade que se preparava para assistir aos desfiles. Início do segundo semestre, a partir da segunda semana de aula começavam os ensaios – “Mais ou menos às três horas da tarde, começávamos a nos reunir nas proximidades do campode futebol. [...] logo ouvíamos um apito. Era ele. Dr. Hélio Paranaguá, o nosso amado e respeitado diretor. Rapidamente, como num piscar de olhos, após o seu famoso ‘Atenção Escola’, já nos encontrávamos nos nossos lugares devidamente perfilhados (sic) e compenetrados da missão que nos aguardava”.

Afirma a ex-aluna Mirian que “Um detalhe muito forte em nossas memórias era a confecção dos carros alegóricos”, que eram destaque durante o desfile, em que na maioria das vezes representavam um momento da história de acordo com a temática apresentada no desfile. Sobre os carros alegóricos se destaca na memória da ex-aluna:

Como naquela época, não existia luz elétrica como possuímos hoje, mas apenas um motor que era ligado às dezoito horas e desligado às vinte e uma e trinta, no dia 6 de setembro, véspera do nosso desfile, a luz não era desligada pois, D. Estela como sempre a lidar na construção dos carros alegóricos, com a colaboração de todos os professores, necessitava da energia para finalizar o acabamento dos carros.(OLIVEIRA, 2013, p. 20).

A memória da professora pode ser ilustrada pelas fotos que seguem representando um desses momentos de organização e apresentação de uma das maiores práticas educativas realizada pela instituição. Apresenta-se o grande dia, para toda a cidade de Corrente (PI), em suas ruas:

Foto 50 –Dr. Hélio Paranaguá durante o Desfile de 7 de Setembro – nas ruas de Corrente, PI



Fonte: Acervo Profa. Sônia Paranaguá.

Durante toda a organização do 7 de Setembro do IBI havia muita disciplina, Dr. Hélio é conhecido no IBC, também por uma rígida disciplina, tradição da instituição no decorrer de sua história. Assim, tem-se exemplo de um tipo de carro em que se utilizou um trator, como se observa na foto.

Foto 51 – Desfile de 7 de Setembro –carros alegóricos e pelotão - acompanhados pelas professoras



Fonte: Acervo professora Sônia Paranaguá.

Os momentos de festas apresentavam-se de forma intensa, iniciava-se na organização, com a participação de um grande número de alunos e professores, era todo o momento de muita festa e muito trabalho, mas realizado com muito compromisso e amor.

Destaca-se nas memórias escritas da ex-professora, enquanto ex-aluna, que a prefeitura realizava competições entre as escolas e que o colégio recebeu muitos troféus como resultado à dedicação nos desfiles. Outra lembrança que permanece é a ginástica, na época realizada pela querida professora da instituição chamada pelos alunos de “Tia Elyene”. Segue uma foto de um grupo de alunas apresentando nas ruas de Corrente (PI) uma coreografia.

Foto 52– Apresentação das alunas do IBC – nas ruas de Corrente (PI)



Fonte:Acervo Profa. Sônia Paranaguá.

Assim, retornando ao passado, nesta rede de inter-relações e mudanças, cumpre-se o que foi afirmado pela Junta de Missões Estrangeiras da Convenção do Sul dos Estados Unidos – Junta de Richmond, que repassa o patrimônio do IBC para a Junta de Missões Nacionais, e esta envia para a direção geral, que providencia para substituir Dr. Hélio e Sr. Carter, o Sr. Edison Pereira Moreira (1993-1994).

Até o diretor Edson ainda se tem a representação de um Diretor Geral. Em 1994, com a saída do Dr. Edson, por problemas administrativos é encaminhado pela Missão Nacional o Missionário Pr. Antonio Martins como diretor interino acompanhado de sua esposa Clarissa Macedo Martins, terminando sua administração em 1995 com a chegada do casal Dr. Valter Henrique Penno e sua esposa Sandra M. K. Penno, que assumem assim a denominação de diretor administrativo e ela diretora pedagógica. O casal (foto 53) enviado pela Junta de Missão Nacional permaneceu de 1995 até 2000.

Foto 53 – Casal Penno – representantes da Junta de Missões Nacionais



Foto: acervo da autora, 2014.

O casal Penno transferiu-se com sua família para Corrente/PI, em março de 1995, a convite da Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira, quando mantenedora do IBC - Instituto Batista Correntino – ficando a Profa. Sandra Mara Kindlein Penno exercendo o cargo de Missionária, Diretora Geral e Educacional. Neste período, a professora participou da revitalização da escola, por meio da implantação de uma metodologia pedagógica inovadora para a cidade. Reorganizou a educação infantil, buscando com a ‘SEMENTINHA’, continuação da semente plantada quando foi inaugurado o primeiro jardim de infância do Piauí – Colégio Correntino Piauiense. Dr. Valter Penno assume a diretoria administrativa do Instituto Batista Correntino – IBC, como administrador financeiro do colégio e fazendas. (PENNO, V. H.; PENNO, S. M. K. MEMORIAL DESCRITIVO ..., 2014, p. 1).

Observa-se segundo Nogueira (2003, p. 47), que após o ano de 2000, a Junta de Missões Nacionais resolve fechar o IBC, havendo, portanto a Igreja tomado a frente por meio de um Conselho na época composto por 8 (oito) membros: Presidente o Dr. Elvídio de Seixas Nogueira; Diretor do Patrimônio, Manoel de Araújo Nogueira; e como Diretora Pedagógica, a Professora Mirian Folha de Araújo Oliveira. Ficando neste sentido à frente das atividades do IBC, sob a denominação de Diretor Administrativo ou Diretor de Patrimônio o filho de Corrente (PI), ex-aluno – Manoel de Araújo Nogueira - e a também filha de Corrente, ex-aluna e professora -Mirian Folha de Araújo Oliveira – Diretora Administrativo-Pedagógica.

A Profa. Mirian sai da direção administrativo-pedagógica em março de 2004, substituída por Dirce Miquetichuc Nogueira, que ficou até o final de 2009. O diretor administrativo permaneceu em seu cargo (Manoel de Araújo Nogueira) e para ocupar o cargo de Diretora Administrativo-Pedagógica em 2010, por um ano - Telma Nogueira Santana, sendo substituída em 2011 pela atual Diretora Pedagógica - Maria de Lourdes Castro Lustosa Cavalcanti.

Assim vem sendo construída a trajetória da Instituição batista de Corrente em suas inter-relações administrativas e pedagógicas, em que o *habitus* religioso vem mediando essas ações, também se transformando - afetando e sendo afetado pelas práticas contemporâneas. Destas práticas educativas destaca-se como tradição religiosa a preleção realizada no Salão Nobre, após o recreio.

Outra prática é o “7 de Setembro”, que até hoje é uma importante prática cívica realizada pela instituição na cidade de Corrente (PI), desfilando anteriormente na areia das ruas de Corrente (PI), hoje o IBC se apresenta nas ruas asfaltadas da cidade, representando algumas práticas, rememora/socializa/reconstrói anos de tradição. O *habitus* religioso continua mediando as práticas educativas, reconstruindo práticas pedagógicas/docentes no processo de inculcação/apropriação em que - ao tempo que afeta, o *habitus* é afetado pela sociedade contemporânea. Segue foto do desfile na contemporaneidade tendo à frente a banda do IBC.

Foto 54 – Atual desfile “7 de Setembro” - Banda do IBC



Fonte:Internet, 2013.

No decorrer da história do IBI ao IBC pode-se compreender a importância da instituição para a comunidade de Corrente, representada aqui na fala da professora Ceres Paranaguá:

O Instituto Batista está presente na minha vida porque ele foi presente na vida do meu avô, dos meus pais, dos meus irmãos. Então nossa família é agradecida a essa Instituição e eu espero que esta Instituição continue muitos e muitos anos, para que esta cidade possa melhorar e Corrente só é alguma coisa por causa do Instituto Batista Correntino. Tudo que Corrente tem hoje, deve a esta escola. Porque ela preparou pessoas para dirigir esta cidade essa é a missão primordial de uma escola, preparar pessoas para poder preparar outras. Vendo na televisão propaganda do professor, acho interessante porque eles dizem que todas as profissões voltam ao professor. E eu acho gratificante porque eu fui aluna, fui professora, fui diretora, mas o melhor foi ser aluna de uma Instituição que me ofereceu bases profundas na minha vida.

Conclui-se que a história do IBI ao IBC se faz por meio de práticas educativas mediadas pelo *habitus* religioso que de forma durável, mas também mutável faz com que o IBI/IBC nessa construção (institucionalização), manifestada na aprendizagem de seus protagonistas (públicos participantes), construa suas subjetividades e autonomia, que sob a forma de apropriação/construção têm mantido e muitas vezes transformado a realidade em que vivem, por se considerar que seus agentes constroem formação integral e para a vida.

6 INSTITUIÇÕES CONFSSIONAIS CATÓLICAS: INTEGRANDO RELIGIÃO E EDUCAÇÃO

O tempo da pesquisa, ou seja, o momento que se denomina de “agoras” (BENJAMIN, 1986), em que se trilhou os caminhos da investigação, delineia o próprio jeito de caminhar na (re)escrita das histórias das instituições católicas de Corrente/PI. Parte-se de um olhar contemporâneo, olhar do atual administrador, o qual compartilha as inter-relações em que pesquisador e objeto vivenciam juntos, o momento da pesquisa, o tempo da investigação *in loco*. Sobre esse tempo, Benjamin (2012, p. 18) afirma que “A história é objeto de uma construção, cujo lugar é constituído não por um tempo vazio e homogêneo, mas por um tempo preenchido pelo Agora [...]”.

Neste sentido, busca-se reconstituir a história das instituições católicas de Corrente, a partir de um olhar nas autobiografias que revelam as práticas educativas vivenciadas/socializadas por ex-alunas que também são ex-professoras da instituição educativa escolar católica, bem como por meio de entrevista oral com outros protagonistas (ex-alunos e gestores da instituição).

Em busca da percepção da dinâmica, na compreensão de que a história se constrói a partir do movimento decorrente da sua complexidade e múltiplas dimensões, valoriza-se o multiculturalismo presente nesta e em toda instituição. Assim, ao se delinear um período, procura-se contextualizar e não necessariamente, prendendo-se apenas as datas, em sua linearidade de ocorrência dos fatos. Considera-se relevante um olhar contemporâneo para situar a pesquisa, que a partir da reconstituição das memórias dos protagonistas, possibilita que estas memórias apresentem-se como ponto de partida, o que lembra as afirmações de Galeano (1994, p. 96), quando questiona sobre a memória:

Janela sobre a memória II
 Um refúgio?
 Uma barriga?
 Um abrigo onde se esconder onde estiver se afogando na chuva, ou sendo quebrado pelo frio, ou sendo revirado pelo vento?
 Temos um esplendido passado pela frente?
 Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um porto de partida.

Neste poema, percebe-se a relação que se tem com a memória em sua incerteza, quanto à finalidade científica, de não apenas buscar dar informações sobre o que o pesquisador deseja, mas como uma fonte rica de fenômenos vivenciados pelo narrador, em

que cabe ao pesquisador selecionar as lembranças e construir as informações de acordo com seu objeto de pesquisa.

Entende-se a expressão de Galeano (1994), ao afirmar que tem na memória um passado pela frente, a representação de que, ao rememorar o narrador vê em sua frente o passado, presente em suas memórias e, como ponto de partida, ele seleciona aquilo que quer contar ou silenciar. Portanto, considera-se também necessário mergulhar nos arquivos da instituição, o que possibilitou o registro rigoroso de documentos importantes como o estatuto, entre outras fontes como fotos.

Creriosamente realizou-se a pesquisa de campo, buscando-se a análise das fontes e a observação da instituição como “[...] um referente básico para uma hermenêutica interna à instituição. Tomado como ponto de chegada do processo evolutivo da instituição [...] um referente e um fator de validação da investigação histórica”, desta instituição. (MAGALHÃES, 2004, p. 37). Assim, ao se chegar à instituição católica, com a mesma finalidade que se foi à instituição batista, partiu-se do presente representado pelo Colégio Mercedário São José, no momento que se iniciou a pesquisa (2013).

Da mesma forma como se chegou à instituição batista, a partir de um bom acolhimento, foi marcada uma entrevista com o Frei José Carlos, que atualmente dirige o Colégio, momento em que se conseguiu a autorização para se realizar a pesquisa e tirar fotos (momento da observação). Portanto, na contextualização do passado, das memórias dos protagonistas, apresenta-se o presente e sua cultura representada na estrutura física do cenário (materialidade) que segue.

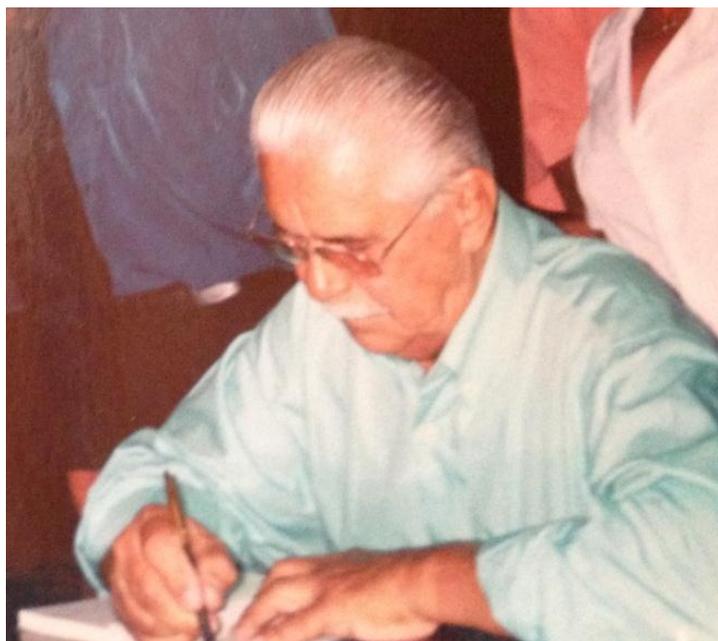
Foto 55– Colégio Mercedário São José (momento da pesquisa)



Fonte: Acervo da autora, 2013

A foto da frente do prédio possibilita que se observe a permanência do antigo nome Ginásio São José, que foi fundado em 1953 pelo Padre José de Anchieta de Alcântara Melo. O padre relata a história da fundação da primeira Intituição Católica – Colégio Imaculada Conceição e posteriormente a segunda instituição – Ginásio São José em seu livro “Relatos de uma vida”, cujo lançamento foi realizado no momento da foto que segue:

Foto 56– Foto - lançamento do livro e autógrafos

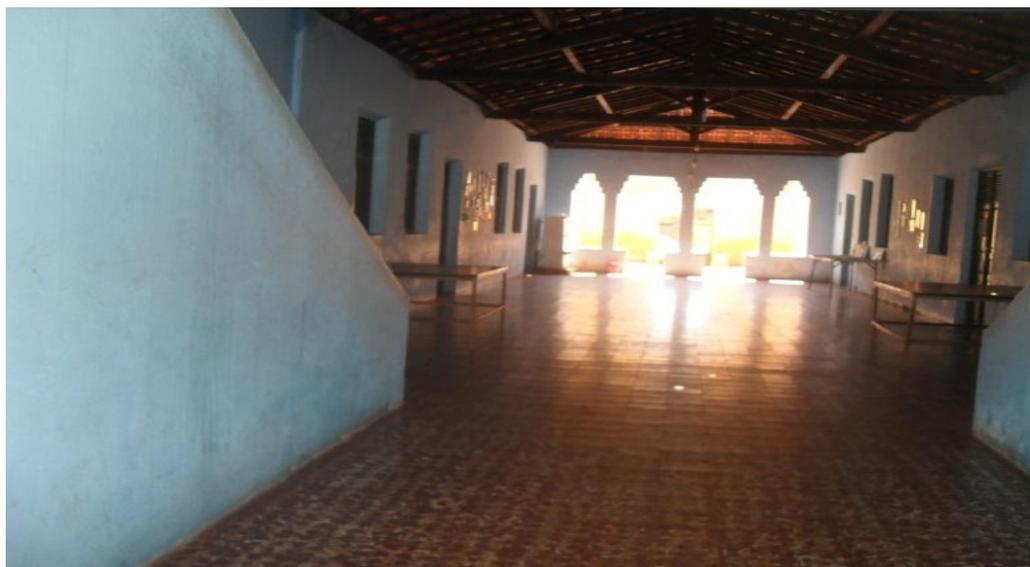


Fonte:Acervo Profa. Maruzia, 2013.

Observa-se que a estrutura do colégio, apesar das reformas, mantém ainda aspectos do antigo Ginásio São José, inclusive o nome. Cada espaço representa um momento de inter-relações guardadas na memória, constituindo os cenários em outras épocas. Hoje a instituição oferta a educação infantil e a educação básica. O espaço que segue (foto 57) corresponde à entrada em que os alunos aguardam em fila para ser conduzidos para suas salas.

Segundo depoimento do Frei José Carlos, atual diretor, esse ritual permanece até hoje, mas com menos rigor em relação à disciplina, ao tempo que ficam no pátio, havendo a formação de filas e um momento em que é rezado o Pai Nosso, ou uma oração individual, pois de acordo com o Frei, Carlos, o Colégio tem alunos de toda denominação religiosa, portanto nesse momento quando se realiza a parte religiosa, os alunos de outra denominação não são obrigados a acompanhar.

Foto 57– Pátio do Colégio São José – entrada principal



Fonte: Acervo da autora, 2013.

Observa-se no piso antigo, nos arcos e telhado, que essa estrutura permanece com o mesmo estilo arquitetônico de quando foi construído. Aqui se tem nesse espaço a dimensão que se denominou prática educativa – destacando-se a materialidade deste espaço, sua extensão em que acontecem até o momento os rituais de entrada, servindo também como espaço religioso das rezas e orações que dão início ao dia letivo. Ao lado desta estrutura, tem-se representada na ilustração que segue uma estrutura mais recente – de forma interligada pelo seu interior, em que fica localizada a parte administrativa do colégio. Nesse lado ficam a secretaria e na lateral (foto seguinte) a sala da direção, entre outras salas ligadas aos espaços em que se situam as dimensões: público e de poder interno.

Foto 58 Foto - entrada do Colégio Mercedário São José – sala da secretaria e lateral





Fonte:Acervo da autora, 2013.

A parte lateral (reforma recente) constitui-se nos espaços em que está instalada a diretoria do colégio, na qual se desenvolvem as relações de poder. Observam-se os múltiplos tempos e espaços internos e sociais, bem como a história de vida presente na fala, definida “[...] como busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, envolve um processo de expressão da experiência” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15). Nesta sala, o diretor do colégio realizou a entrevista oral. Assim, Frei José Carlos (ilustração 63) fala sobre o colégio.

Foto 59 - Frei José Carlos no escritório do CMSJ



Fonte: A autora durante a entrevista, 2013.

Entre as questões buscou-se perguntar sobre a instituição, em seus diversos aspectos. Destaca-se o trecho da entrevista que trata sobre a dimensão – práticas educativas – entre estas, a prática pedagógica e religiosa, mediadas pelo *hábitus* pedagógico e *habitus* religioso respectivamente:

Nosso colégio hoje segue uma linha pedagógica tradicional, nós tentamos conciliar essa linha pedagógica moderna, mas a tradicional é a que predomina ... a prática religiosa na instituição procura levar em conta o pluralismo religioso, embora a nossa escola seja confessional, nós colocamos essa pluralidade, temos aqui distintas confissões religiosas trabalhando conosco, os alunos também, colocamos aqui os valores comuns, o respeito, a tolerância, fraternidade...

Neste primeiro momento, Frei Carlos apresenta a preocupação com as questões pedagógicas da instituição, destacando entre as práticas educativas – a prática pedagógica, compreendendo ao processo social intencional voltado para o ensino e aprendizagem dos alunos da instituição. Neste sentido, ele busca demonstrar o que Luckesi (1994, p. 53). considera como “[...] tendência pedagógica as diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana”. Assim, a partir deste olhar, considera-se que a instituição educativa escolar que se baseia na tendência Liberal Tradicional tem por função a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade, sendo esta uma característica que se observa nas instituições confessionais.

Esta função de preparar para a sociedade está associada nestas instituições confessionais ao *habitus* religioso, que vai mediar as práticas educativas e de forma específica as práticas pedagógicas destas instituições. Portanto, pode-se confirmar o *habitus* religioso na fala de Frei Carlos:

Nós temos aqui ao longo do ano várias atividades religiosas católicas, mas nossos alunos não têm obrigatoriedade de participar ... Por exemplo, teremos aqui uma missa de finalização do ano de 2013, na Igreja.

Observa-se que a narrativa possibilita conhecer as histórias da instituição em sua relação com o tempo presente, neste sentido ainda tem-se como tradição a missa ao final do semestre, após as aulas. Esses momentos da missa são citados por outros ex-alunos, destacando-se a professora Conceição Avelino e a professora Maruzia, que relatam sobre a missa no período que estudavam. Compreende-se que está relação igreja/instituição educativa ainda é bem forte.

Na percepção do que mudou em relação às práticas da instituição e o que ainda mantém-se, questão que surgiu na fala dos depoentes. Sobre o Colégio Mercedário São José e suas práticas, Frei José Carlos afirma que:

Todos os dias as nossas aulas começavam as 5 para as 7, todos os dias nós temos uma celebração religiosa...

Ali a gente faz um momento de oração, porém, dentro desse momento procuramos fazer a nossa oração partindo de pontos comuns, os alunos, nossos alunos, todos são cristãos de denominações diferentes, a leitura de textos bíblicos, todos podem participar, pois não ferem os princípios de outras denominações.

Nossos alunos de outras denominações não têm obrigação de participar. Nossa educação é despojada de qualquer espécie de proselitismo.

O *habitus* religioso está sempre presente nas práticas atuais do Colégio Mercedário São José, o Colégio permanece com suas tradições, mas com normas mais brandas, que segundo o depoente, buscam pregar o cristianismo e seus valores. A fala do Frei Carlos trouxe sentido à mudança do nome de Colégio São José para hoje - Colégio Mercedário São José, que passou a ser assim chamado pelo fato da ordem dos mercedários, em 2000, ter dado essa denominação a todas as instituições educativas, por ela orientadas, não só a de Corrente.

Essa denominação “mercedário”, ela é recente, mais ou menos em 2000, os mercedários do Brasil resolveram centralizar essa denominação, a partir daí se colocou essa denominação não só aqui no colégio, mas nos colégios mercedários, os nossos colégios todos são unificados a partir dali.

Nós trabalhamos com muita sintonia com as irmãs.

Em continuidade à entrevista do Frei Carlos, tem-se sobre a importância da educação mediada pelo *habitus* religioso, ou seja, como ele compreende a formação nas instituições confessionais ...

Eu vejo que o grande diferencial das educações oferecidas pelas confissões religiosas está voltado para a questão ética, valores e princípios, esses são os diferenciais, essas instituições confessionais se preocupam também em passar uma experiência permeada pelos valores, aí está o grande diferencial.

O diretor expressa as questões presentes na instituição confessional – a questão voltada para a moral e a ética cristã. Neste sentido, considera-se relevante traçar algumas características que, segundo Geisler (2010, p. 15), apresenta como “[...] características distintivas da ética cristã”, para contextualizar o ensino confessional, sendo estas características:

- 1- Baseia-se na vontade de Deus – um dever ético é algo que deve ser feito;
- 2- É absoluta – são obrigatórias a todas as pessoas e em todos os lugares – parte do fato de que o caráter de Deus não muda;
- 3- A ética cristã é prescritiva “Os cristão não encontram seus deveres éticos em um padrão de cristãos, mas em um padrão para cristãos: a Bíblia; (GEISLER, 2010, p. 17);
- 4- É deontológica – centrada no dever.

Observa-se que, ao se analisar a ética cristã a partir destas características, encontra-se de certa forma uma justificativa para se compreender melhor a formação confessional a partir do olhar dos protagonistas investigados neste estudo. Observa-se que essas escolas em épocas mais distantes e ainda presente com menor rigor, desenvolvia uma disciplina voltada para a obediência e a compreensão e aceitação, de forma que não havia questionamentos, esses valores moldavam a formação desses sujeitos e isso necessariamente significava que eles não tinham suas próprias decisões, como pode se observar nas autobiografias, mas compreendiam que, aquilo que era transmitido/apresentado/normatizado, era para uma formação que, segundo eles, representava a melhor forma, constituída em uma formação integral – moldando o caráter para o bem. Neste sentido, obedecem/seguem as normas anteriormente apresentadas reconhecendo-se nelas a melhor forma de fazer/estar enquanto aluna. Neste sentido, tem-se a memória do que representa a prática educativa mediada pelo *habitus* religioso:

[...] havia também uma outra prática educativa que era muito boa, no sentido religioso, nós recebíamos, às vezes, aulas de religião dentro da igreja, com a ajuda da Bíblia Sagrada ou outros objetos Sagrados considerados pela Igreja Católica.

Confirma-se a ética cristã presente reforçando a compreensão de um ensino - aprendizagem voltado para a formação de valores, que para a protagonista é algo positivo e fundamental para a formação educativa, percebe-se esta opinião no fragmento da narrativa que segue, sobre as normas do padre no Ginásio São José:

[...] ele também dava aula de religião, inclusive nos primeiros anos de escola o livro de leitura era a bíblia sagrada infantil, a bíblia sagrada foi usada como livro de leitura, e ele também usava uma prática muito bonita, que hoje seria considerada antipedagógica, mas não é antipedagógica, era obrigado o aluno assistir as aulas todos os domingos, 9h da manhã, devidamente uniformizado com a farda de gala, e isso todos os ex-alunos dessa época, 9h da manhã do domingo lembram dessa missa e, se tiver uma igreja próxima vai

assistir, porque valeu a pena bater naquela tecla.(PROFA. CONCEIÇÃO AVELINO, 2013).

Compreende-se que a ex-aluna e ex-professora ela mesma é um modelo desta formação com base na moral e ética cristã, que é uma educação integral e que prepara para a vida em sociedade.

Portanto, ao se partir da articulação/ integração entre passado/presente, tem-se nos Colégios Imaculada Conceição e Colégio São José, essa organização que se fez no presente - Colégio Mercedário São José, constituído pelas duas instituições anteriores representado no momento atual (2013) por uma imagem contemporânea, um Colégio que apresenta as modalidades de educação infantil, ensino fundamental e médio, demonstrando o tempo da complexidade, das diferenças étnicas e culturas, retratado na ilustração que segue, buscando manter por meio do *habitus* religioso os valores tradicionalmente compreendidos por uma instituição que confessa um credo, uma fé cristã. Busca manter seus valores representados em suas propagandas:

Foto 60– logomarca da instituição



Fonte: internet, 2013.

Observa-se, no slogan da instituição, os valores propostos tradicionalmente pelo Colégio São José, hoje Colégio Mercedário São José – tradição, disciplina, compromisso, cidadania e o principal - condução para o caminho do bem. Observam-se as ideias contemporâneas presentes na forma como o colégio é apresentado à comunidade, na valorização das diferenças, também em suas tradições voltadas para o bem.

Considera-se que ocorreram algumas mudanças nas práticas educativas. No entanto, em sua essência, continuam as culturas com suas finalidades, mantendo-se o *habitus* religioso ainda presente, compreendendo a concepção de Bourdieu (2002) quando afirma ser o *habitus* um produto da história, portanto, sistema de disposição aberto, sujeito permanentemente às experiências novas, afetando e sendo afetado por elas. Neste sentido, o *habitus* apesar de ser durável pode sofrer transformações decorrentes das novas experiências, dos contextos... essa característica de integração/inter-relação e troca, presente no processo de desenvolvimento do *habitus* religioso e do *habitus* pedagógico pode ser observada nas histórias das instituições confessionais católicas - Colégio Imaculada Conceição e Colégio São José.

6.1 Do Colégio Imaculada Conceição ao Colégio Mercedário São José – Integração/apropriação – *habitus* religioso/práticas educativas: tecendo histórias

Assim como os irmãos Joaquim Nogueira Paranaguá e Coronel Benjamin José Nogueira, lutaram pela implantação da educação no município de Corrente (PI) com a fundação do primeiro jardim da infância do Piauí e posteriormente pela implantação do Colégio Agrícola, ou Instituto Batista Industrial tem-se na pessoa do Padre José Anchieta de Alcântara Melo o fundador das instituições católicas em Corrente - Colégio Imaculada Conceição e Colégio São José, hoje denominado de Colégio Mercedário São José.

Ao se estudar a história da instituição católica, questiona-se: o que levou o padre Anchieta, ainda jovem em tempos tão difíceis ir ao extremo-sul do Piauí, precisamente à cidade de Corrente e fundar uma instituição educativa confessional escolar? Busca-se esta resposta na autobiografia de Melo ([2003]) e nas memórias de ex-alunas e ex-professoras da instituição por ele fundada.

Segundo Anchieta de Alcântara Melo ([2003], p. 57) o motivo que o levou à cidade de Corrente foi a preocupação da Igreja Católica em perder seu rebanho para os evangélicos batistas, pois “[...] os protestantes faziam crescer, a olhos vistos, o contingente de seus seguidores”. Portanto, este estudo parte do reconhecimento de que ambas as instituições

têm como objetivo primeiro difundir a fé cristã, com base em sua doutrina, por meio da educação.

Logo a partir da história contada pelo fundador da instituição parte-se também da “[...] empiria, que cimenta a natureza de escola” (SOUZA; RIBEIRO, 2009, p. 13), reconhecendo sua compreensão desde a sua interioridade que vai se revelando/desabrochando para o exterior dos contextos em que está inserida, tendo em vista que a análise de uma instituição em seus fatores internos que leva à compreensão, explicação de sua interioridade tem por base, e se constrói a partir de sua exteriorização. A instituição não existe para si, sua identidade se constrói a partir das mediações entre interioridade e exterioridade na compreensão de suas finalidades sociais. Portanto, há a necessidade ao se historiar a instituição, compreendê-la em sua dialética, confrontando interioridade/exterioridade.

Neste contexto busca-se também a memória dos seus protagonistas – o público que constitui a instituição católica representado pela Profa. Conceição Avelino:

[...] o padre Anchieta, quando chegou aqui, que para ele pregar o cristianismo católico, numa comunidade que estava há 20 anos sem padres, com uma instituição religiosa cristã batista rica, podemos dizer rica, com todas as condições financeiras possíveis, então para dar ênfase ao cristianismo católico ele tem que partir da escola que ele chamou Colégio Imaculada Conceição e depois Ginásio São José, então as atividades religiosas eram feitas com muita preparação, com muito cuidado por parte dele e por parte dos professores, é tanto que ele preparava os professores na questão religiosa para nos transmitir as aulas de religião.

Como se pode inferir havia uma demanda de pessoas para a evangelização batista que preocupava a igreja católica, o que levou a igreja a enviar o padre Anchieta de Alcântara Melo, para juntar seu rebanho. Observa-se que a fundação de uma instituição escolar segue uma forma reconhecida de propagação da ética e moral cristã por parte da igreja católica, que com suas tradições vem historicamente desenvolvendo uma forma de educação desde a Companhia de Jesus no Brasil.

A intencionalidade desta forma de educação está presente desde os primórdios da educação no Brasil em que “A obra de catequese, que em princípio, constituía o objetivo principal [...] acabou gradativamente cedendo lugar em importância à educação da elite”. Esta forma de educação dada pelos Jesuítas, que se transformou em uma educação de classe, “[...] atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases qualquer modificação estrutural”. (ROMANELLI, 2001, p. 34).

A função educativa, das escolas confessionais, apresenta-se mediada pelo *habitus* religioso. Essa relação entre a religião e a educação “[...] remonta à Antiguidade. Desde os

primórdios do cristianismo [...] até chegarmos no iluminismo, não se concebia a educação como dissociada da evangelização e da catequese”. (CASIMMIRO; AGUIAR, 2012, p. 7).

Assim, nesta época ainda se mantém a ideia de “[...] uma educação literária humanística, capaz de dar brilho à inteligência” (ROMANELLI, 2001, p. 34). Com essas mesmas características têm-se as instituições confessionais de Corrente, ou seja, ambas apresentam suas funções educativas associadas/mediadas pelo *habitus* religioso – educação indissociável da catequese/evangelização.

Observa-se que no período em que a educação confessional católica se instala (1949), com a fundação do Colégio da Imaculada Conceição, a única opção que a população de Corrente tinha era a educação batista que era considerada um diferencial de educação, até porque, apesar de ser confessional, era vista na contramão da ideologia católica, questionando sua doutrina, como sendo compreendida, vista de certa forma, por um olhar laico, com melhor aceitação.

Aqui se levanta a tese de que ambas as instituições confessionais de Corrente, apesar de suas diferentes denominações e tradições, no decorrer da história evoluem e chegam a um denominador comum – formar cidadãos que se apropriem/inculquem/apreendam a moral e a ética cristã, para uma aplicação para/na vida. Demonstrando-se que de certa forma, essas instituições, em suas práticas educativas, apesar de mediadas pelo *habitus* religioso, este em sua função mutável, sofre também as influências do contexto em que está inserido, permitindo/gerando transformação independente do credo confessional.

No delineamento dessas histórias observa-se que essas influências entre as religiões são de certa forma absorvidas/internalizadas pelo público alvo (protagonistas) gerando transformações na forma de pensar/aceitar essas práticas, desenvolvendo maneiras mais compreensivas de convivência, inter-relações entre as instituições e conseqüentemente entre as doutrinas religiosas. Pode-se dizer que esta mensagem está presente na fala da Profa. Conceição e de outros públicos presentes na construção do conhecimento histórico.

E na relação colégio São José e Instituto Batista, eu chamo isso e chamei isso, muitas vezes, de uma santa concorrência, porque Corrente ganhou muito na concorrência instituto e São José. Por quê? Eram duas missões religiosas com credos diferentes, embora adorando o mesmo Deus, acreditando no mesmo Deus, mas com credo diferente, confianças diferentes, e cada uma queria fazer o melhor, continuam querendo fazer o melhor... Só quem ganha é a sociedade de Corrente.

Portanto, compreende-se pela fala e na análise da história destas instituições que houve uma convivência conflituosa, mas sadia, normal – conflitos estes inerentes à própria

condição de se viver em sociedade, tendo em vista que as relações entre instituição educativa escolar e sociedade são traduzidas pelas finalidades sociais em que a instituição é projetada/inserida atendendo até certo ponto a exigência desta sociedade, suas demandas sociais que vão se constituindo “[...] na trama da história, pela capacidade, potencialidade, e efetividade da política educacional [...], pelo enfrentamento a favor da escolarização da sociedade, pelas conexões com a sociedade a que serve [...]” (SOUZA; RIBEIRO, 2001, p. 15). Por estas e outras questões é que se compreendem estes conflitos e consensos entre as instituições confessionais em suas denominações religiosas (batista e católica), que juntas lutam em prol de uma melhor educação para a cidade de Corrente (PI).

Assim, as instituições confessionais neste momento de fundação da educação católica em Corrente (PI), mostram-se no campo de conflitos, normais e aqueles gerados pelo sentimento dos católicos em perderem seu rebanho, sua identidade, sua denominação e espaço. Estas discordâncias levam o Padre José Anchieta de Alcântara Melo a Corrente.

Neste contexto surgem as instituições educativas confessionais de Corrente - colégios católicos, cujo público que configura a autoridade representada pela Igreja Católica e sua preocupação em reconquistar/manter seus seguidores, levam à chegada do padre diocesano.

Considera-se relevante explicar aos futuros leitores a diferença entre padre diocesano que pode ser também chamado de “secular” e padre regular. O padre diocesano, neste caso o Padre José de Anchieta, estava sob a autoridade de um bispo local e trabalhava dentro de um território específico, a diocese.

Assim, tem-se que em Corrente como se vai observar na história de suas instituições, posteriormente as instituições serão mantidas por padres denominados religiosos, também chamados de “regulares”, por seguirem uma “regra religiosa” - uma determinada ordem religiosa. Esses padres de institutos, congregações e ordens religiosas, seguem o que eles denominam de “espiritualidade mediada” por modelos de seus fundadores – São Francisco de Assis, São João, Nossa Senhora das Mercês, entre outras. (ESPIRITUALIDADE DOS PADRES DIOCESANOS, 2006).

A partir do olhar de seu fundador tem-se a história do Colégio Imaculada Conceição. Afirma o Padre Anchieta que naquele momento há uma grande preocupação por parte da igreja católica em relação ao trabalho dos batistas em Corrente (PI), tendo em vista que por causa da carência educacional da região os católicos estudavam na instituição batista.

Para Melo ([2003?], p. 57), a igreja se preocupava pelo fato de que o trabalho batista dispunha de “[...] um educandário quase gratuito em regime de internato e externato

[...] a doutrina protestante era matéria principal e de caráter obrigatório”. Portanto, além do trabalho educativo ofertado pela instituição, a comunidade da cidade de Corrente também recebia os serviços sociais ofertados pelos batistas, que possuíam uma estrutura constituída por “[...] um pequeno monomotor para seu trabalho religioso; [...] Eles contavam, ainda, com um ambulatório médico, assistido permanentemente por um exímio profissional, Dr. Misael Dourado Guerra [...]”, e tudo estava à disposição de quem precisasse independente de credo, ou etnia.

Neste sentido, o trabalho educativo era um diferencial na região e seguia paralelo aos serviços de evangelização voltado para toda a região circunvizinha de Corrente (PI), bem como para outros estados próximos. Esses trabalhos sociais, as práticas de evangelização, e a forma como a educação era trabalhada mediada pelo *habitus* religioso batista era segundo Melo ([2003?], p. 57), considerado como “[...] grandes e valiosas armas da catequese protestante, naquela região. Por sinal, muito eficientes e perseverantes [...]”.

A evangelização realizada pelos missionários batistas, junto à população de Corrente teve seu início em 1904, da mesma forma como já apresentado anteriormente a educação foi implantada e possibilitou a apropriação por parte da comunidade um aumento dos evangélicos que preocupou a Igreja Católica, sendo, portanto enviado pela diocese o Padre José Anchieta de Alcântara Melo para Corrente (PI), vindo do Rio de Janeiro. A partir de sua chegada tiveram início os trabalhos para implantação da primeira instituição católica na cidade.

Conta o padre Anchieta que: “[...] Envergando uma batina preta de casimira, eu, inexperiente e sem qualquer equipamento pessoal de montaria dei início àquela primeira e inesquecível viagem a cavalo, na alta madrugada de 18 de novembro de 1949” (MELO, [2003?], p. 65-66).

As viagens nesta época eram todas demoradas e realizadas com muito sacrifício, não havia estradas e uma boa parte era realizada em um navio denominado Juraci Magalhães e depois se passava para outro denominado de Jansen Melo, passava vindo do Rio por Itajuí (Ba), segundo o padre para chegar em Corrente, teve que andar a cavalo durante o percurso de 90 quilômetros.

Com o objetivo de iniciar sua missão de catequese por meio da educação dá início à construção da instituição católica em Corrente. Como toda cidade há sempre questões políticas e econômicas que vão de certa forma determinar as condições econômicas e as relações sociais. Corrente não foi diferente – a cidade apresentava-se dividida, basicamente entre duas famílias que disputavam os espaços religioso e político – os “Cavalcanti e os

Nogueira [...]Os Cavalcantis eram católicos e Udenista. Os Nogueiras protestantes e Pessedistas”. (MELO, [2003?], p. 70). Lembrando que, antes da chegada dos batistas a Corrente, a população era predominantemente católica, sendo este o motivo de preocupação da igreja católica.

Assim, foi fundado o Colégio da Imaculada Conceição, por padre José Anchieta de Alcântara Melo. Para implantação houve ajuda de voluntários que realizaram um mutirão que possibilitou a materialização da primeira instituição educativa católica de Corrente (PI), relato que se destaca em suas recordações:

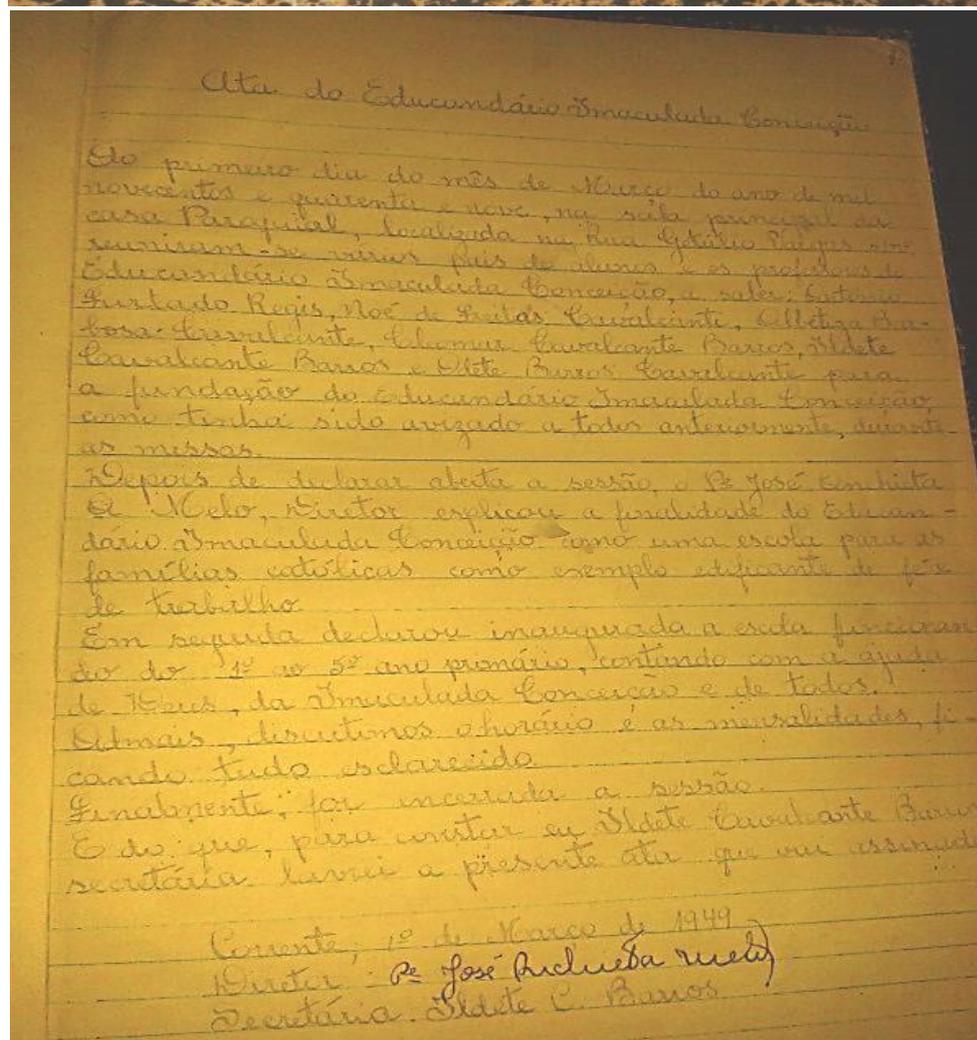
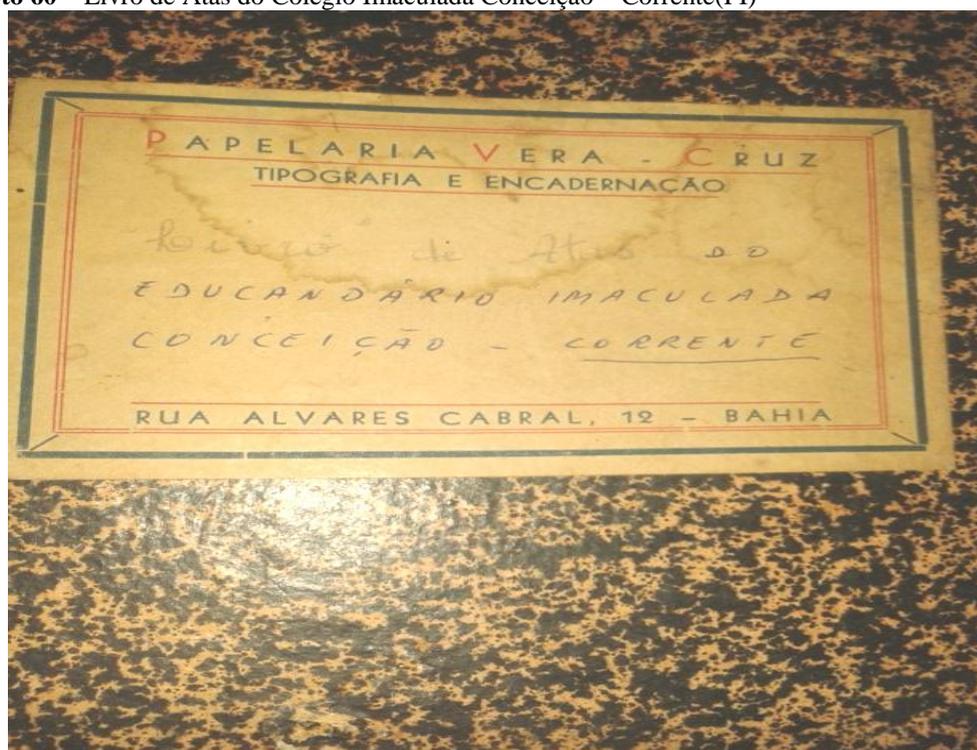
Três meses depois de minha posse, dei início ao meu plano de educação, fundando o Colégio da Imaculada Conceição. Este igualmente à semente da esperança, nasceu alicerçado na força da boa vontade de um mutirão em que tomaram parte ativa Dr. Fausto Lustosa Filho, Juiz de Direito da comarca; Antonio Regis Furtado, coletor federal; Cândido Carvalho Guerra, funcionário do IBGE; Orlei Cavalcanti Pacheco, funcionário dos Correios e Telégrafos; Cleomar Cavalcanti Barros e Ildete Cavalcanti Barros, alunas do Instituto Batista Industrial de Corrente; Odete Cavalcante Barros, auxiliar de enfermagem e, finalmente, Albetiza Cavalcanti Pacheco, professora recém-formada na Escola Normal de Porto Nacional, no estado de Goiás. Todo esse corpo docente nada ou quase nada ganhava. Os alunos nada ou quase nada pagavam. As carteiras eram tábuas soltas sobre pilhas de tijolos. Tudo naquele coleginho nascente era simplicidade e pobreza. Seu destino como semente fértil lançada ao campo da educação seria só de vitória. E o foi, sem dúvida. Pois ainda hoje mais de cinquenta anos depois, persiste a produzir, como antes, frutos sazonados e abundantes sob a constante vigilância das Irmãs Mercedárias do Brasil, nascidas do coração generoso de Dom Inocêncio Lopez Santamaría, ex-Bispo Prelado de Bom Jesus do Gurgueia, no Sul do estado do Piauí (MELO, [2003?], p. 76-77).

A instituição tem seu início mantida pela comunidade católica, cujo corpo docente quase nada ganhava, bem como os alunos também em maioria não pagavam ou apenas pagavam um preço simbólico. Segundo a Profa. Conceição de Avelino:

O primeiro Colégio Imaculada Conceição funcionou por um tempo em um casarão velho na Rua Getúlio Vargas eram dois casarões juntos um funcionava o colégio e o outro a escola das irmãs. Em 1955 passou a funcionar no prédio do Ginásio São José.

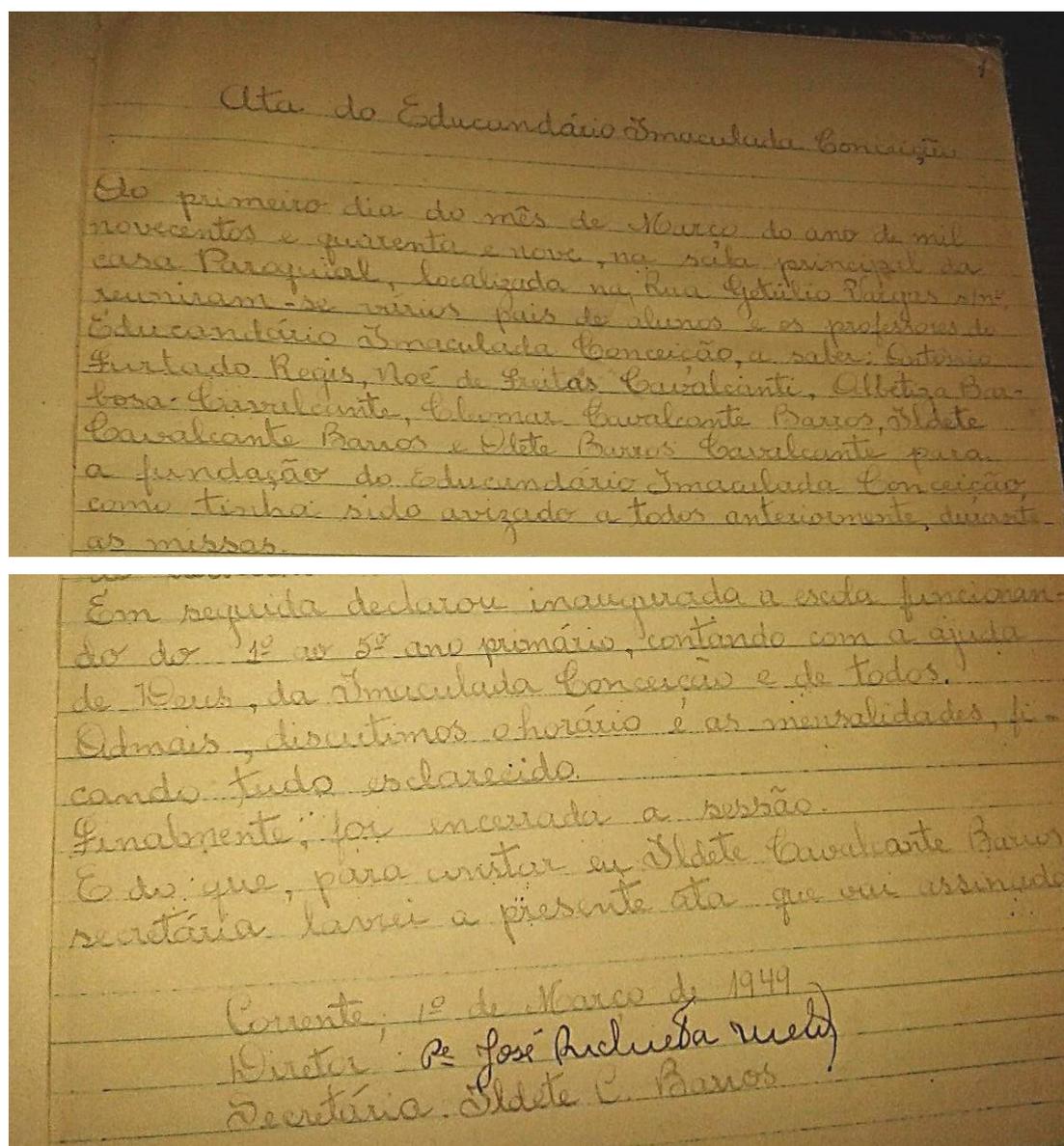
Neste sentido, busca-se reconstituir a história da instituição confessional católica de Corrente, partindo-se de fontes orais, escritas e iconográficas, como a ilustrada a seguir, em que se destaca a foto do Livro de Ata e a primeira Ata da instituição Católica de Corrente – Colégio Imaculada Conceição. Observa-se que o livro consta como título – “LIVRO DE ATA DO EDUCANDÁRIO IMACULADA CONCEIÇÃO”.

Foto 60 – Livro de Atas do Colégio Imaculada Conceição – Corrente(PI)



Neste livro encontram-se as diversas atas da instituição fundada como se pode observar de acordo com sua primeira ata, datada do dia primeiro de março de mil novecentos e quarenta e nove. Destacam-se as primeiras onze linhas da Ata, em que é possível se conferir que a reunião para fundação da instituição católica, segundo aviso ocorrido durante a missa, ocorreu na casa Paroquial, que até o momento da pesquisa está localizada na Rua Getúlio Vargas, ao lado do atual Colégio Mercedário São José. Nesta casa reuniram-se pais, alunos e os seguintes professores: Antônio Furtado Regis, Noé de Freitas Cavalcante, Albetiza Barbosa Cavalcante, Cleomar Cavalcante Barros, Ildete Cavalcante Barros e Odete Barros Cavalcante (PIAUI. ATA EDUCANDÁRIO IMACULADA CONCEIÇÃO, 1949, p. 1).

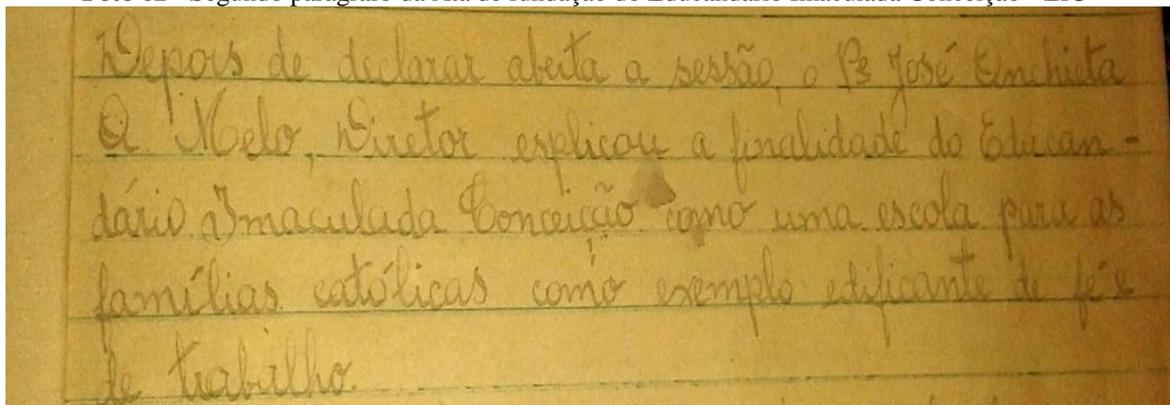
Foto 61—Parágrafos da Ata do CIC/Educandário Imaculada Conceição.



Fonte: Acervo CMSJ, 2014.

Assim, fica fundado e inaugurado o Educandário Imaculada Conceição, também denominado de Colégio Imaculada Conceição, observando-se que a instituição educativa escolar ofertava apenas o curso primário – “do 1º ao 5º ano”. No segundo parágrafo da Ata o Padre explica a finalidade da instituição: sendo esta criada com o fim de atender às famílias católicas como exemplo de “fé e trabalho”.

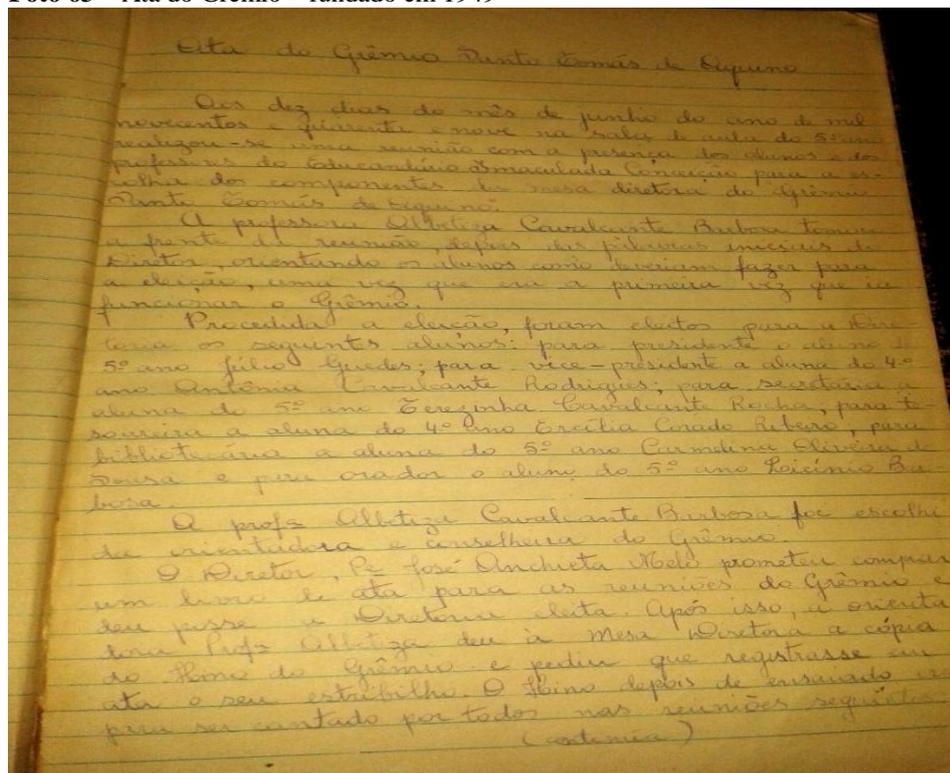
Foto 62 - Segundo parágrafo da Ata de fundação do Educandário Imaculada Conceição - EIC



Fonte: Acervo – CMSJ, 2014.

Neste mesmo ano (1949), é criado o Grêmio do Educandário Imaculada Conceição denominado de “Grêmio Santo Tomás de Aquino, como se pode observar na foto:

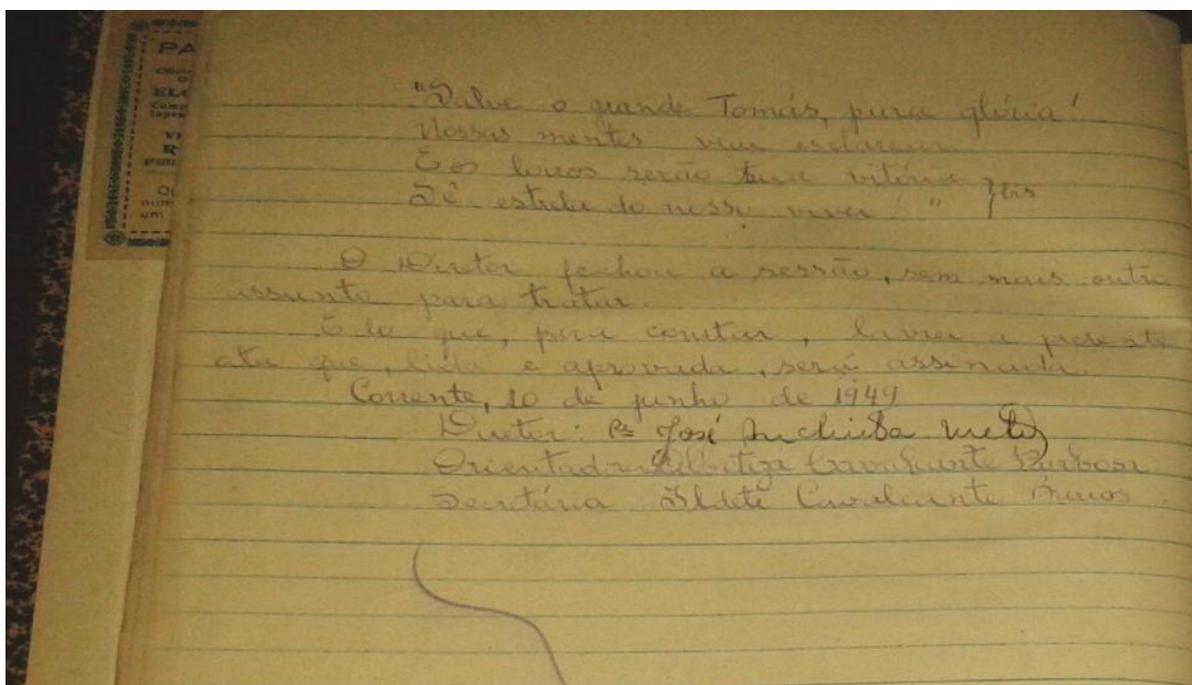
Foto 63 – Ata do Grêmio – fundado em 1949



Fonte: Acervo – CMSJ, 2014.

Assim, a partir das atas observa-se um pouco do processo de fundação e de implementação do Educandário com a criação do grêmio, em 10/06/1949 e podendo-se observar que a instituição demonstra seu pleno funcionamento com a participação de seu corpo docente e discente por meio de movimentos como a assembleia do grêmio, mostrando que o CIC estava em plena atividade, conforme a ata do ano de 1950, entre outras. Observa-se na ata que a professora Albetiza distribuiu o hino durante o momento de fundação e inauguração do Grêmio e pede que o estribilho do hino que foi criado para o grêmio, conste no registro - livro de ata, conforme ilustração que segue.

Foto 65 – Estrofe do hino do grêmio do Colégio Imaculada Conceição



Fonte: Acervo CMSJ, 2014.

Pode-se acompanhar uma tradicional prática educativa realizada pelas instituições confessionais de Corrente – o “7 de Setembro”, que consta na ata do Grêmio de 1950, cuja assembleia foi voltada para o planejamento desta data por parte da direção do Grêmio.

Assim, foram se concretizando as intenções do Padre Anchieta, cujo desejo era que o Colégio Imaculada Conceição ficasse sob a direção das Irmãs Mercedárias do Brasil, que segundo ele eram nascidas do coração generoso de Dom Inocêncio Lopez Santamaría, ex-Bispo Prelado de Bom Jesus do Gurguéia. Neste sentido, busca-se um breve retorno em relação ao modo como surge a ordem dos mercedários, que como se pode observar, o padre Anchieta era um padre secular, não pertencia à ordem religiosa.

Assim, destaca-se o título desta seção, cujo colégio objeto deste estudo apresenta-se no momento da pesquisa com o nome de Colégio Mercedário São José, o que indica que a instituição apresenta-se dirigida pela ordem dos mercedários. Mas, o que se compreende por mercedários? Como essa ordem se instalou em Corrente (PI)? Tendo em vista que a primeira instituição católica Colégio e/ou Educandário Imaculada Conceição ao ser fundado não pertencia a esta ordem, como se delineia esta trajetória?

Para uma aproximação de respostas às questões, busca-se fundamento em Azzi (1992, p. 3), que afirma ser os mercedários do Brasil provenientes da província de Castela, que se organizou a partir de comunidades mercedárias. O autor explica que

Em 1881 os primeiros religiosos voltaram a se estabelecer no convento de Santa Maria de Conjo, na Galícia [...] em 1899 os mercedários iniciam duas novas comunidades: em Herencia e em Verin. Em 1906os religiosos se estabelecem na capital do país, Madri. [...] Com essas comunidades mercedárias organiza-se a província mercedária de Castela. Essa província está vinculada em grande parte a fundação e a expansão da obra mercedária no Brasil.

Observa-se que esse é o segundo período da presença mercedária no Brasil, que como parte de um grupo de missionários que “[...] veio colaborar com a nova implantação da obra das Mercês no Brasil, aqui estabelecida anteriormente ao longo da época colonial e imperial”. (AZZI, 1992, p. 3).

Para o autor o retorno dos mercedários ao Brasil aproximadamente em 1922 tinha a intenção de evangelismo/catequese, em que os missionários espanhóis buscavam atender à Santa Sé no sentido de levar a palavra de Deus e os princípios católicos para áreas carentes de assistência religiosa (cristã). Tendo em vista ao difícil acesso a essas localidades “[...] os primeiros prelados se estabeleceram em São Raimundo Nonato”, a partir do ano de 1981 tanto a prelazia de Bom Jesus como a de São Raimundo Nonato foram promovidas a dioceses e dirigidas pelos mercedários.

Neste sentido, os mercedários expandiram-se para outras localidades além de Bom Jesus de Gurguéia e São Raimundo Nonato, atenderam também as paróquias de Paranaguá, Santa Filomena e Corrente.

Portanto, em continuidade a essa trajetória histórica, tem-se que, em relação à cidade de Corrente, destacam-se alguns padres que realizam o trabalho à frente da missão religiosa, mas posteriormente, se envolvem também com a obra educativa, conciliando a educação com evangelização. Assim como a Igreja Batista, há uma grande inter-relação da Igreja Católica com a parte educativa, de forma que muitos padres são também os diretores da

instituição educativa escolar. Sobre os padres que passaram à frente das obras missionárias de Corrente apresentam-se os seguintes:

A 27 de abril de 1927 chega a Corrente o Revmo. Pe. Pedro Mercedes Sánchez Vera, mercedário da Província do Peru; Pe. Pedro permanece na Paroquia até outubro de 1945, salvo a interrupção de um ano (1930), quando, com motivo da Renúncia de Dom Raimundo Arrisón, bispo de Bom Jesus do Gurgueia, vem a esta sede como administrador Apostólico, até a chegada e toma de posse da mesma por Dom Inocêncio Lopez Santamaria, primeiro Bispo mercedário de Castela no Piauí. Em 1948 o Pe. Pedro é destinado como vigário à paroquia de Sta. Rita de Cassia, no Estado da Bahia, onde até nossos dias se desvela em labutas e longas viagens apostólicas por toda aquela vasta região. No mesmo ano de 1948 chega a Corrente o Revmo. Pe. Jose de Anchieta Melo, do clero diocesano, onde trabalha até a vinda dos pobres mercedários de Castela, em 1956. Como obras de destaque na cidade o Pe. Anchieta funda o Ginásio São José e a Escola Primária. Pe. Anchieta edifica assim mesmo o novo templo católico no local da antiga capela de S. José, não tendo chegado a sua conclusão quando, em 1956, solicita a Dom Inocêncio o seu afastamento da Paroquia. Em 1956 chegam a Corrente o Revmo. Pe. Manuel Maria Efrén Puga, mercedário, da província de Castela e o Revmo. Pe. Raimundo Nonato Negreiros, este, natural de S. Raimundo Nonato e recém-ordenado. Neste mesmo ano se integra a Comunidade o Revmo. Pe. Carlos Martinez, que assume a direção do Ginásio. A 15 de março de 1963 o Revmo. Pe. Abel Alonso, vigário provincial das casas do Brasil (sic). Na quarta-feira Santa de 1966 surpreende a todos o desabamento da Igreja construída pelo Pe. Anchieta, ficando a paróquia, no que concerne as celebrações religiosas à mercê do tempo até que se constrói o salão nobre “Dom Inocêncio”. No dia 5 de Julho de 1967 a Santa Sé declara canônica a Casa Mercedária de Corrente. Atualmente como Campo Social a comunidade Mercedária de Corrente dirige também o Colégio Mercedário São José. Comunidade Atual. [...].

Pe. Fr. Carlos Adolfo, O de M (Superior)
Pe. Fr. Francisco Oliveira, O de M (Pároco)
Pe. Fr. José Carlos Sousa Santos, O. de M. (Diretor do Colégio Mercedário São José). (ORDEM DAS MERCÊS, 2012, p. 1, grifo autor).

Observa-se que o primeiro padre mercedário chegou a Corrente no período (1927) bem anterior à fundação da instituição educativa escolar CIC, Pe. Pedro Mercedes Sánchez Vera. Neste período a instituição batista já havia se instalado, inclusive com o Instituto Batista Industrial (1920). Somente em 1949, com a chegada do Padre Anchieta de Alcântara Melo, é que se tem a implantação de um colégio primário católico, o Educandário Imaculada Conceição, que também é chamado de Colégio Imaculada Conceição como é conhecido por todos na cidade.

Assim, tem-se a fundação de uma instituição educativa em Corrente-Piauí. Fundada anteriormente ao Colégio São José, que é a instituição que se apresenta contada com base na autobiografia do Padre José Anchieta de Alcântara Melo e dos documentos apresentados.

Pode-se observar que assim como no IBI/IBC, a materialidade entre espaços sociais, igreja e espaços das instituições educativas escolares se integram, bem como os

públicos destas instituições, tem-se em alguns padres a direção/gestão da instituição católica. Quando se buscaram informações mais detalhadas e fotos dos diversos diretores, a Profa. Conceição de Avelino relata que para os padres a obra é da missão, que eles não gostavam que dessem ênfase ao trabalho particular de um padre/pessoa, que o trabalho é de todos em continuidade. Assim, considerou-se melhor não se colocar fotos dos diretores das instituições confessionais exceto a de seu fundador e atual diretor.

Após o ano de fundação do Colégio Imaculada Conceição, para o Padre ainda faltava algo que ele considerava de grande importância “[...] as irmãs Mercedárias do Brasil à testa da direção do colégio da Imaculada Conceição” (MELO, [2003?], p.81-82). Portanto, como ele bem sabia proceder, articulou-se e conseguiu que Madre Lúcia, aceitasse dirigir a Escola Primária-Paroquial e auxiliar, apesar de jovem, o determinado padre Anchieta Melo. Com suas articulações, o Padre consegue “[...] a fundação de uma casa de Missão, em Corrente, sul do Piauí”. (IRMÃS MERCEDÁRIAS DO BRASIL, 1987, p.49). Ao chegar em seu segundo ano, o Colégio Imaculada Conceição, tinha à frente das obras as religiosas da ordem das Mercês, o que possibilitou, segundo Anchieta Melo ([2003?], p. 81-82): “[...] instruir, educando social e religiosamente, [...] objetivo primordial” da instituição.

Desde o início observam-se os objetivos do padre quando afirma que seu trabalho voltava-se para áreas “religiosa, educacional e social, em Corrente [...]” (ALCÂNTARA, [2003?], p. 77). Ele destaca também que, apesar de existir entre a população (comunidade) de Corrente uma grande rivalidade política e religiosa, entre os diretores – pastores e padres que vieram de outras regiões do Brasil e/ou dos Estados Unidos havia um bom relacionamento, portanto o Padre Anchieta se relacionava bem com os missionários batistas, como se vê pela citação a seguir:

Por ser ainda carente dos apetrechos próprios de montaria, solicitei ao pastor protestante Elton Johnson uma carona no teco-teco da missão até Parnaguá. Não deu outra. E, em poucos dias, nós democraticamente, estávamos aterrissando, naquela cidade, bem à margem da lagoa. (MELO, [2003?], p. 78),

Observa-se que ambos estavam com o mesmo objetivo de evangelização, porém por meio de doutrinas diferentes, mesmo assim conviviam bem e demonstravam esse bom relacionamento o que de certa forma, não era compreendido pelas comunidades da região, como fica perceptível na citação em que o padre relata em suas memórias sobre quando chegaram na cidade de Parnaguá, ele e o pastor da igreja batista:

Minha chegada àquela cidade com o pastor causou espanto a católicos e protestantes, posto que, anteriormente, suas relações sócio-religiosas eram semelhantes às de cão e gato, estranhando-se a mais não poder. Agora, ambos entendiam-se muito amistosamente. Pregavam, livremente, suas convicções estavam certos de que religião se propõe, não se impõe. [...] A Igreja Matriz, ali, se achava em ruínas. E a fé católica também (MELO, [2003?], p. 78).

Assim, compreende-se a mentalidade das pessoas na época representada por uma intensa rivalidade que como afirma o padre não só religiosa, mas também política. Portanto, as relações entre batistas e católicos, até aquele momento eram antagônicas, observando-se que o próprio padre Anchieta tinha em suas intenções fazer com que as pessoas católicas não precisassem procurar a instituição batista para que não mudassem de religião.

Também se tem nos ideais de educação a escola enquanto instituição que vem se constituindo historicamente em um espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças da sociedade dominante. (RIOS, 2002). Havia por parte da igreja católica o objetivo de intervir na forma como a instituição escolar batista estava levando a comunidade à apropriação – *habitus* religioso mediado pela doutrina. Compreende-se que a educação “[...] como vêm mostrando alguns trabalhos realizados, nos últimos anos, está profundamente impregnada de um ethos⁷ religioso” (LOPEZ; GALVÃO, 2001, p. 28), sendo portanto do conhecimento de todos a força com que a educação se transforma em um poderoso instrumento de manutenção e/ou transformação de condutas - apropriação/*habitus*.

Assim, observa-se que a comunidade de Corrente também possui o seu jeito de ser - seu *ethos*, que confere à cidade um caráter voltado para a busca e construção de uma identidade para a cultura/educação/escolarização. Portanto, considera-se que as instituições educativas escolares contribuíram para a organização da identidade social, econômica e cultural da cidade, que chegou a ser denominada como “capital da cultura”. A comunidade de Corrente “trabalha e consome, aprende e cria, reivindica e consente, participa e recebe: a universalidade se desdobra e particulariza em *ethos* econômico, *ethos* político, *ethos* social propriamente dito” (VAZ, 1988, p.22). Neste contexto vem se construindo a história das instituições educativas confessionais de Corrente, mediatizadas/integradas às relações sociais e econômicas da cidade em suas diversas dimensões.

E a cidade continua se desenvolvendo agora com mais uma opção na área da educação primária – o Colégio Imaculada Conceição – católico com o curso primário e o Instituto Batista Industrial, que no momento em que o CIC comemora em 1950, o seu

⁷ Busca-se a origem etimológica da palavra *ethos* (grego), que significa costume, jeito de ser. Rios (2002) afirma que o costume remete à criação cultural - não há costume na natureza. O *ethos*, segundo Vaz é a casa do homem, esse espaço enquanto espaço humano, esse espaço não é dado ao homem, mas por ele construído, reconstruído

primeiro aniversário de fundação, o IBI já tem seu Ginásio ofertando, portanto, a educação do primário ao curso ginásial.

Assim, naquele momento, Pe. Anchieta considerava que as coisas estavam sendo encaminhadas, e que tudo “[...] levava a crer que aquela abençoada semente[CIC] havia caído em terra boa e que prenunciava a esperança de um futuro altamente promissor para Corrente. [...]”. No entanto, ele não estava satisfeito, como foi colocado anteriormente, o Colégio Imaculada Conceição apenas com o curso primário, não oportunizava continuidade aos seus alunos para o ensino do ginásio, e ao terminarem o curso primário, os(as) alunos(as) do Colégio Imaculada Conceição, ao serem transferidos(as) no término do seu curso primário para o ginásio Batista, muitos se deixavam induzir pelo protestantismo (MELO, [2003?], p. 83).

Neste sentido, há esta concorrência que explícita a preocupação e a contrariedade do padre, demonstrados em sua autobiografia; “Daí, ter-me convencido da premente necessidade da criação de um ginásio católico, em Corrente” (MELO, [2003?], p. 83-84).

Diante da necessidade que o Pe. Anchieta sentia de uma instituição católica que atendesse à escolaridade e que oportunizasse a continuidade aos estudos dos(as) alunos(as) católicos(as) dirigiu-se para o Ministério de Educação e Cultura, no Rio de Janeiro, atendendo às exigências legais, tendo em vista que qualquer estabelecimento de ensino secundário, naquela época, tinha que ter a aprovação do Ministério.

Assim, o Pe. Anchieta confirma a força das “boas relações” representadas no mundo social brasileiro, o qual “Pertence a nossa consciência social a distinção do tratamento por meio da regra geral (e dos seus respectivos papéis sociais)” (DAMATTA, 2000, p. 80), representado pelo jeitinho brasileiro de resolver a situação, tornando situações formais em informais – de relações, que podem ser compreendidas na citação que segue, demonstradas nos passos do Pe. Anchieta para conseguir realizar seu empreendimento – implantar um Ginásio Católico em Corrente-PI:

[...] dei o passo inicial. Fui ao Ministério da Educação e Cultura, no Rio, em busca de solução para meu problema. Inicialmente, solicitei a ajuda de Da. Inês Carvalho, Secretária do Diretor do Departamento Nacional do Ensino Secundário. “Hoje, Pe José, nem sequer posso atendê-lo. Volte amanhã às 10 horas”. E voltei mais do que contente. Quando retornei, Da. Inês já tinha engendrado um plano de ação. Providenciou uma cópia fiel do processo de criação do Ginásio da cidade de Floriano, no centro de Piauí, para ser apresentado ao Inspetor Federal, como se fosse o processo do Ginásio São José de Corrente-Pi. Claro que tudo isso já tinha sido apalavrado e autorizado pelo Dr. Gildásio Amado, Diretor do Departamento Nacional do Ensino Secundário. O inspetor deveria ir a Corrente para inspecionar pro forma, as presumidas instalações do Ginásio São José e preparar o competente relatório, que deveria ser encaminhado ao Ministério da Educação e Cultura. [...]

Tudo isso, inobstante a farsa de inspeção, estava por acontecer sob a condição de eu construir o prédio daquele estabelecimento de ensino e entregá-lo devidamente equipado no prazo de dois anos. Conforme as exigências legais da Portaria Ministerial nº 501. Dez dias depois da volta do inspetor ao Rio, já estava publicada no Diário Oficial da União a aprovação do Ginásio São José *ad titulum precarium* com autorização de funcionamento condicional por dois anos. Tudo isso se confirmou. Em dois anos, precisamente, meu compromisso estava realizado, a contento. E nós todos, muito embora cúmplices nesta ação, nos demos por contentes e tranqüilos (sic) (MELO, [2003?], p. 83-85).

Confirma-se que segundo documento do Ministério da Educação e Saúde, de acordo com a Portaria nº. 136, de 11 de fevereiro de 1953, a autorização para funcionamento do Ginásio São José:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

O Diretor DO ENSINO SECUNDÁRIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, usando das atribuições que lhe confere o parágrafo único do artigo 128 da Portaria Ministerial de 19 de maio de 1951,

RESOLVE conceder ao Ginásio São José, sediado em Corrente, no Estado do Piauí, autorização para funcionamento a título precário durante o corrente ano letivo.

Rio de Janeiro, 11 de fevereiro de 1953.

Paulo Sá
Diretor

Portanto, com sucesso mais uma vez as boas relações que o Pe. Anchieta havia conquistado possibilitaram “agilizar” a fundação do Ginásio São José, que veio a funcionar em março de 1953, com a 1ª. série ginásial. Destaca-se a narrativa de uma ex-aluna e professora do Colégio:

O Ginásio São José foi construído com ajuda da mão-de-obra também de seus alunos e, como tem o nome do santo cujo onomástico é 19 de março, o Padre Anchieta escolheu este dia para considerar a data de fundação. (PROFª. CONCEIÇÃO AVELINO).

Assim, a professora também descreve a relação dos primeiros docentes do Ginásio: Pe. José de Anchieta Melo, diretor; Profª. Ildete Cavalcante Barros, secretária; Irmã Maria da Purificação; Irmã Marta; Prof. Roberto; Onorina Rios de Melo; Olga Angélica; Maria José; Cleide C. Lemos. Como professores substitutos, há o Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá e D. Éster Guerra. Por meio da memória é possível se conhecer um pouco mais da história que não está escrita nos documentos, pois estas se apresentam de acordo com o olhar do público, representado neste caso por uma ex-aluna e ex-professora da instituição:

Os objetivos de sua fundação foram os mesmos: a educação dos jovens e catequese na doutrina cristã católica, pois ele via seus alunos ao terminar o Primário saírem para as escolas de credo diferente; para ele isso era motivo de tristeza. Então buscou esta solução, o que ajudou muito a cidade de Corrente: mais um Ginásio, o que as cidades vizinhas não desfrutavam.[...]

Hoje este Ginásio tem suas instalações ampliadas, sala de computadores, uma excelente quadra de esportes, novas salas de aula, novos pavimentos, graças aos esforços de seus diretores: Padre José Luiz, Padre Cristóbal e Padre Roque, não se esquecendo de dizer que outros também têm seus nomes na lista dos reformadores, como Padre Fernando, Padre Pedro, Padre Carlos, que renovou as aulas de música com a criação de um coral de jovens e crianças. [...]

Fazendo parte do COLÉGIO SÃO JOSÉ, foram criados Cursos de Contabilidade. E padre Roque criou o curso profissionalizante de Magistério (curso modulado), em 2002. Possui o Colégio São José cursos de 2º grau de três séries e que funciona desde 1997 pela manhã. (RELATO ESCRITO - PROFª. CONCEIÇÃO).

A memória escrita na narrativa autobiográfica da Profa. Conceição Avelino, que representa uma formação que para ela foi “uma formação integral e para a vida”, tornando-se, portanto modelo desta formação em que o *habitus* religioso apresentava-se em sua formação mediando as práticas educativas (pedagógicas, os rituais etc.), mas era algo positivo, pois oportunizou a formação de seu caráter moral e ético, conhecido na comunidade de Corrente, como exemplo de pessoa e de profissional.

Assim, na memória da escola é possível o reconhecimento e a reconstituição da história, suas subjetividades traçadas nas inter-relações. Essas memórias presentes neste estudo em seu conjunto confirmam que a história é duração, de forma que o passado é ao mesmo tempo “passado e presente”.(LE GOFF, 2003).

Neste contexto das memórias, observam-se na vivência de ex-alunas das instituições católicas informações sobre fatos passados e ainda bem presentes em suas lembranças que em seu conjunto representam a materialidade/representação e a apropriação – a instituição. Aparecem descritos nas memórias os espaços físicos, material didático, o currículo escolar, as práticas educativas, pedagógicas representadas pela metodologia utilizada pelos professores, numa totalidade da instituição em que estão presentes os sentimentos, as singularidades no falar, no olhar, e sorrir com as lembranças...

A sala era com carteiras formadas por bancos compridos, uns mais altos para escrever, e outros baixos para sentar. O material era um lápis, caneta ou pena, tinteiro e caderno. A escola era mantida por subvenções vindas do Rio de Janeiro (associação de patronesse e irmãs religiosas que ajudavam com materiais)[...].

Observa-se nos fragmentos da narrativa supracitada da ex-aluna e professorado Ginásio a expressão do diretor na autorização, destacando-se aqui o “funcionamento a título

precário”, considera-se ser pelo fato de que não existia uma infraestrutura, para o funcionamento, não havia cadeiras e mesas adequadas, havendo também pouco dinheiro para investir. Em continuidade de acordo com a narrativa...

Naquela época, as atividades eram desenvolvidas durante quatro anos, 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série, assim nós chamávamos. As disciplinas eram Português, Matemática, História do Brasil e Geral, Geografia do Brasil e Geral, Línguas: Francês, Latim, Inglês. Estudávamos também Moral e Cívica, Educação Física, Economia Doméstica, Canto Orfeônico etc.[...]

O material didático que eles usavam, lembro-me bem que era o quadro negro e o giz; alguns mapas no momento das aulas de Histórias e Geografia; para desenho nós tínhamos um caderno branco, folha grande lisa, também o compasso, os lápis de cores, etc. Não tinha muito material não, como hoje, não, eram aulas muito bem dadas, professores que falavam português corretamente, que exigia que falássemos certo também, que lêssemos certo e nós naquela época falávamos corretamente o português o latim, pois eram aulas muito bem ministradas e nós não tínhamos o que fazer e mergulhávamos nos livros ...Os passeios eram poucos e nossa obrigação era estudar.(PROFA. CONCEIÇÃO AVELINO)

Na reconstrução da memória tem-se a materialidade da sala de aula, com sua simplicidade tanto na estrutura física como no material didático utilizado. Mas que desenvolve sua principal função – que é a formação humana integral, observada pelo currículo representado nas disciplinas descritas. E principalmente na apropriação por parte dos sujeitos. Há na fala da ex-aluna um sentimento de que os professores eram bem preparados e a que eles ensinavam, os alunos aprendiam. Que a exigência dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem era importante. Apresenta-se aí o desenvolvimento do *habitus* de estudo por parte dos alunos e a cobrança desse estudo por parte do professor. Assim tem-se na dimensão da prática pedagógica o comprometimento do professor, reconhecido pelo aluno, em uma prática que se pode considerar tradicional, aos olhos de hoje, mas essencial para a época.

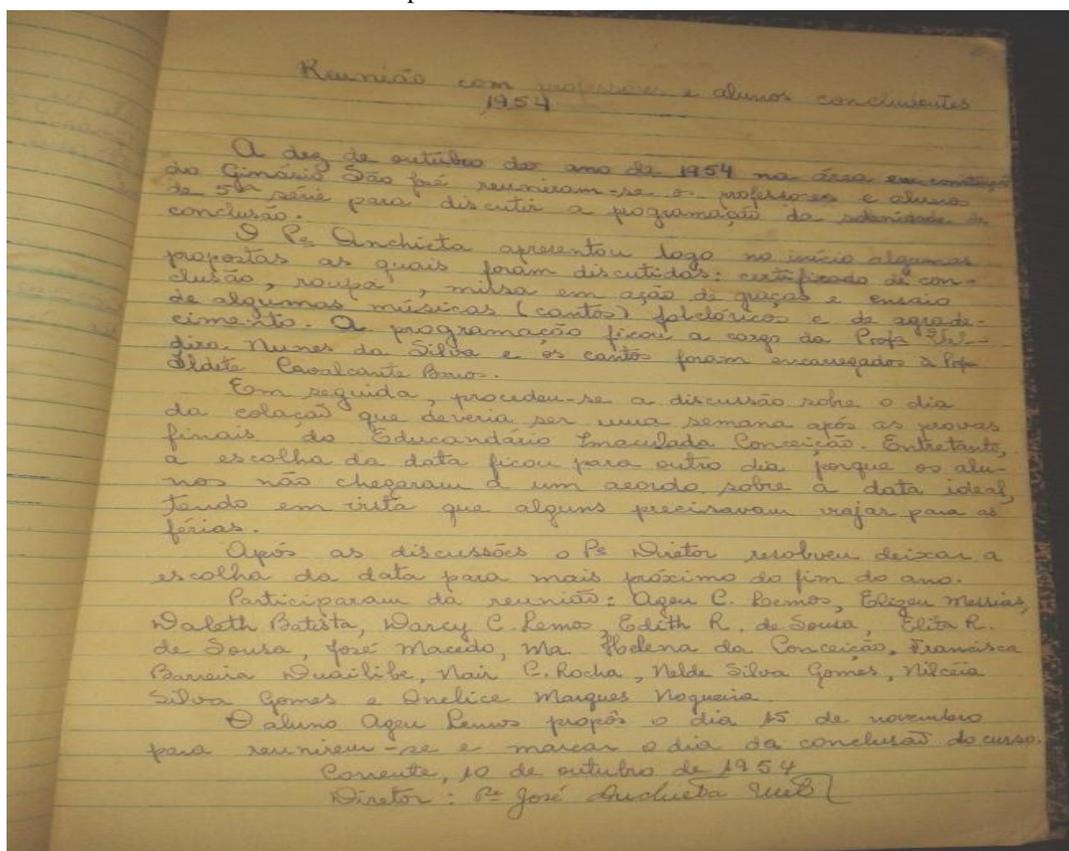
A professora, ex-aluna mergulha nas lembranças do cotidiano da época, evocando cores, luzes, descrevendo as singularidades do momento. Neste sentido, tem-se no material didático a compreensão do ensino no momento em que a instituição católica desenvolvia sua trajetória inicial na construção de sua identidade. Observa-se que as duas instituições caminhavam ao mesmo tempo em locais e cursos diferente - o Colégio Imaculada Conceição com o primário e o Ginásio São José com o curso ginásial.

A identidade histórica de cada instituição se inter-relaciona, em uma mesma forma de agir em que o *habitus* religioso em sua apropriação/inculcação se integra às práticas educativas de forma que há também nessas instituições o desenvolvimento do *habitus*

pedagógico – o jeito próprio de ensinar de cada instituição que se modela e modela a formação de seus alunos, cujas práticas pedagógicas assim como são moldadas/afetadas reciprocamente também afetam o *habitus* socializado/apreendido/desenvolvido no decorrer da história das instituições.

Na triangulação das fontes buscam-se os documentos que possibilitam o acompanhamento, o delineamento de algumas atividades das instituições confessionais católicas, destaca-se outro documento – a Ata de 1954:

Foto 66 – Ata de Reunião com professores e alunos concludentes – 1954



fonte: Acervo CMSJ, 2014.

Posteriormente à fundação do Colégio supracitado, tem-se no dia 5 do mês de novembro de 1957, na cidade do Rio de Janeiro, na época a Capital Federal da República do Brasil o registro em cartório sobre uma Fundação que dá origem às obras missionárias da Ordem das Mercês em Corrente (PI). Assim,

[...] usando dos direitos que lhes asseguram as leis do país, resolve instituir, nesta data a fundação denominada ‘Obras Missionárias de Corrente’, com a dotação de Cr. \$ 700.000, 00 (setecentos mil cruzeiros) produto da campanha financeira realizada nesta capital pelo Padre Manuel Maria Efreim Puga de Martinez, missionário da Ordem de Nossa Senhora das Mercês e vigário de Corrente. (BRASIL. DIÁRIO OFICIAL, 1958, p. 1).

Segundo o documento –“Capítulo I – Da Fundação, sua sede, duração e objetivos”. Em seu artigo 1º consta que é uma fundação de pessoa jurídica de direito privado (por ser confessional), sendo “instituída por iniciativa da Prelazia Nullius de Bom Jesus de Gurguéia, terá sua sede e foro respectivamente na cidade de Corrente, Estado do Piauí, e na capital da República, podendo criar estabelecimentos e serviços em qualquer ponto do território nacional [...]”. Segundo o documento a fundação ...

[...] reger-se-á pelos seguintes estatutos. Art. 2º - o prazo da existência da Fundação será por tempo indeterminado. Art. 3º - A Fundação terá por finalidade contribuir para o bem social em todos os seus aspectos, visando a maior glória de Deus e ao engrandecimento da Pátria, através de assistência espiritual, sanitária e educacional e material ao indivíduo e a família, podendo criar e manter isoladamente ou de comum acordo com entidades congêneres: hospitais, ambulatórios, dispensários, maternidades, creches, asilos, estabelecimento de instrução inclusive agrícolas, e pastoris, artesanatos, patronatos, organizações esportivas, recreativas, artísticas e todas as que objetivarem o aperfeiçoamento moral, cultural e vívico.

Após cinco anos de criada a Fundação, no dia 10 de junho de 1962, conforme ata da reunião, realizada na cidade de Corrente, foi lançada a pedra fundamental do “Centro Social Imaculada Conceição”.

A foto que segue representa a sede do Centro Social Imaculada Conceição e à direita tem-se a foto da irmã Purificação, fundadora da ordem mercedária em Corrente – Piauí, que veio para dirigir o Colégio Imaculada Conceição. .

Foto 67: Foto da sede do Centro Social Imaculada Conceição (esquerda) – Irmã Imu



Fonte: Acervo da autora, 2014.

Afirma a professora Conceição Avelino, que o Centro Social Imaculada Conceição foi criado e quando as irmãs construíram (terminaram a construção em 1965), mudou o primário para este Centro, pois funcionava no prédio do Ginásio São José. Segundo a ex-aluna e ex-professora, conforme uma placa por ela criada para homenagear o Centro, ela afirma, conforme sua investigação, que o Centro foi fechado em 2008. Afirma também a protagonista que o primeiro Colégio – Imaculada Conceição, antes de funcionar no prédio do Ginásio São José, funcionou em um casarão velho da Rua Getúlio Vargas – eram dois casarões um para o colégio e o outro para as irmãs da ordem das Mercês. Funcionou neste casarão até 1955 e nesta mesma época foi para o prédio do Ginásio.

Nesta reconstrução, a professora leva à compreensão das imagens, dos tempos e espaços dando visibilidade aos processos de mudanças de espaços, de nomes, como esclarece a professora, que participou ativamente dessas instituições e ainda participa colaborando na realização das comemorações, rituais e grandes festas da igreja e do atual Colégio Mercedário São José. Segundo a professora Conceição Avelino: “O Colégio São José recebeu este nome em 1975, quando foi criado o Complexo Escolar em Corrente – Piauí, então não podia ter mais os cursos separados um com o Primário e o outro com o Ginásio, tendo que juntar os dois em uma só instituição – Colégio São José”. Quanto ao atual nome do Colégio São José, hoje Colégio Mercedário São José, ocorreu, de acordo com a Resolução CEE/PI nº267/2010, que “autoriza a mudança de nome do Colégio São José, rede privada em Corrente (PI), para COLÉGIO MERCEDÁRIO SÃO JOSÉ e de mantenedora, de Associação Social Mercedária, CNPJ [...], para Associação Beneficente Nossa Senhora das Mercês [...]”. (BRASIL, 2010, p.1).

A incursão pela história e memória da instituição educativa católica leva a se buscar esta inter-relação da história com as práticas educativas mediadas pelo *habitus* religioso, que se desenvolve/socializa-se nesta instituição (o instituído) na inter-relação dos demais aspectos que a constituem, institucionalização/representação e a instituição/apropriação. (MAGALHÃES, 2004).

É nesse plano de reconstituir a história da instituição inter-relacionada/integrada às práticas educativas desenvolvidas/socializadas por seus agentes que se busca dar continuidade às lembranças da ex-aluna das instituições católicas e da Escola Normal do IBC e ex-professora de Educação Física do Colégio São José. A Profa. Maruzia da Silva Mascarenhas, por meio de entrevista oral, possibilita compreender e tecer essas relações entre as dimensões (categorias) de análise dessas práticas para a reconstituição da história.

A professora estudou no CIC o primário em 1950 e depois foi para o São José fazer o curso secundário, como era o processo de estudo dos alunos católicos. Posteriormente ela fez a Escola Normal no IBC para a formação docente (1964-1966). Sobre a instituição católica ela narra enquanto aluna sobre questões como:

➤ Disciplina, rotinas religiosas – Colégio Imaculada Conceição

Era um padre... ele era de uma autoridade muito grande, muitas vezes a gente ignora isso hoje... Aquela disciplina de uma escola religiosa, e todo domingo a gente ia à missa e para maior compromisso a caderneta era entregue na missa e no outro dia só entrava na escola quem levasse a caderneta e se o aluno faltasse o pai tinha que ir justificar a falta do filho.

A gente pensa porque hoje não é assim.

A entrada no colégio quando tocava a campaninha o professor ficava no portão e olhava como estava o uniforme... se faltasse um botão...

ficava em fila – antes fazia uma oração e cada aluno entrava em fila em sua sala cada aluno caladinho e depois o professor entrava e o aluno se levantava – ficavam todos de pé. Nada de roupa decotada, nada de roupa muito curta...

Eu já ganhei bolo de palmatória – quando estudante na escola pública – a professora Joaquina nogueira – palmatória na hora da tabuada. Mas não tenho nenhuma revolta por isso – dava mais ânimo para aprender a tabuada – no São José no meu tempo não - nem no Colégio Imaculada Conceição.

Para aquele tempo – tudo vai do desenvolvimento – naquele tempo ninguém tinha revolta para aquilo – eu não acho que um castigo que não maltrate, mas que chama a atenção do aluno – naquela época foi muito bem – eu apenhei e não tenho revolta – mais que eu acho isso – são coisas que não atrapalham.

Observa-se a questão do respeito, a mediação do *habitus* religioso, entre outras características que estão presentes na fala da professora, no sorriso, na expressão do olhar que demonstra certo reconhecimento de que aquelas atitudes, exigências eram positivas, boas e necessárias. Estão também presentes nessas lembranças os públicos (protagonistas)...

➤ O público – professores, diretores

Eu me lembro de professoras que vinham do Rio de Janeiro. Lembro muito de uma professora chamada Olga... Uma professora chamada Nina.. eram cinco professores que vinham do Rio de Janeiro. O diretor era o Padre José de Anchieta depois que o padre José foi embora é aí que os espanhóis tomaram conta com o padre Puga ... o padre Pugagostava também da disciplina. Ele tanto se preocupava com o aluno como com o professor...

Quando o professor chegava à sala de aula todo muito se levantava e o padre Puga fiscalizava a gente até na rua. Ele passava em seu jumentinho e a gente se levantava, todos ficavam em pé e cumprimentavam. Professoras muito competente. E os alunos olhavam o professor de ponta a ponta.

Hildete Cavalcante Barros...

- Práticas educativas – prática pedagógica, rituais ... práticas cívicas mediadas pelo *habitus* religioso

[...] eu me lembro que eu tinha um professor de Matemática ele não colocava uma questão só para os alunos era uma questão diferente para cada um. O professor de Matemática muito rígido – muito bom professor, e cada um tinha suas questões e ele mandava o aluno abrir o livro.

– História - era por sorteio dos pontos – tinha prova escrita e prova oral.

Em português a gente tinha cópia – redações – escrever no quadro e observar onde estava a palavra errada, a gente tinha a preocupação de saber para não ser vaiado pelos outros - a gente tinha que ser aprovado e bem aprovado.

As atividades religiosas a gente tinha um professor de religião – tinham prova a gente tinha a disciplina de assistir a missa todos os domingos os alunos eram obrigados a assistir a missa todos os domingos.

A gente tinha um professor que contava as histórias da Bíblia.

A professora que mais me marcou foi a Hildete – professora de História – a maneira dela transmitir a história, ela vivenciava apesar de não ter material didático ela com a sua prática com a sua segurança na matéria .

O ensino dos professores era tradicional, mas satisfatório para aquela época .

** Recreio

O recreio era muito bom a gente brincava – a gente jogava bola – a bola era uma bola de meia – a brincadeira de “giribita” com as pedrinhas – 5 marias; o nosso recreio era muito bom a gente tinha amigos e a gente sentava – os professores perto da gente vigiando, naquele tempo não precisava de diretor de disciplina – tínhamos os colegas como amigos .

O colégio passou a ter um quintal ... a casa dos padres e a gente passava a ficar brincando no quintal não tinha um local próprio para a recreação.

** Avaliação

Naquele tempo a avaliação dos alunos era boa parece que a gente tinha mais preocupação com o estudo – era através de prova escrita e prova oral a gente tinha que saber escrever e saber falar – a oral não tinha pesca e mostrava o que a gente aprendeu .

** Festas

As festas as cívicas e tinham as festas populares – tinham as quadrilhas o reisado, o casamento dos matutos. E no desfile do dia sete a gente apresentava os fatos históricos essas eram as atividades, tinham grêmios para cada aluno apresentar seu potencial no dançar no cantar... bem diversificada.

- Sala de aula

Materialidade – material didático - As salas de aula eram constituídas por: quadro de cimento e mapas – naquele tempo era o professor falando mostrando no mapa os rios os mares ...diziam é o mar mais ninguém sabia somente por meio de livros.

Ao se analisar as práticas educativas das instituições confessionais batista e católica, encontram-se semelhanças em vários aspectos – disciplina, *habitus* religiosos com predominância na igreja católica da doutrina mais presente, mas em comum os valores e a ética cristã. Apesar das atividades dentro de cada denominação serem “respeitadas”, de forma que, com maior frequência, alunos católicos estudavam e estudam nas instituições batistas, assim como batistas estudavam e estudam nas instituições católicas, até pelo fato de que apresentam em comum o ensino na época chamado de primário e secundário, hoje ensino básico – fundamental e médio. Havia a questão do ensino Técnico Agrícola – no IBI e o Técnico em Administração no Colégio São José e, dependendo da opção, até o momento da pesquisa encontram-se no ensino médio a busca pela escolarização/profissionalização independente da instituição, conduzida pela escolha de curso realizada pelo discente. Em continuidade às lembranças da professora Maruzia na construção do conhecimento histórico da instituição católica CMSJ, ela afirma sobre o tempo de aluna que “Pelo tempo de trabalho que eu tive como professora e como aluna é muito válido... fazer para os meus alunos, o que meus professores fizeram comigo”. É nesta linha de pensamento que a professora Maruzia adentra pelo tempo de professora contando suas experiências. Destacam-se:

➤ Lembranças pessoais – itinerários individuais

Eu trabalhei mais na parte administrativa do que como professora – como professora trabalhei no São José como professora de Educação Física – acho que essas coisas são natas da gente . Toda vida gostei muito de dança de ginástica então eu fui 25 anos trabalhando hoje me sinto muito jovem de tanto dançar, fazer piquenique com as crianças.

Destaca-se neste momento não mais a aluna e sim a professora Maruzia, que descreve suas experiências enquanto professora de Educação Física reveladas na memória e em fotos...

Naquele tempo o colégio não tinha quadra de esporte as aulas de Educação Física era na praia do Rio, eu dava aula na areia . O rio bem próximo ao colégio. E me lembro que esta quadra de esporte o Colégio São José ganhou de um governador

Eu como professora – as organizações das festividades do colégio, todas as danças eu era responsável pelas ginásticas apresentadas nos desfiles, de organizar os eventos culturais com a colaboração dos outros professores. Sempre como estudante eu gostava das aulas de educação física que serviram muito para mim como professora.

Há presente na narrativa da professora os saberes da experiência, adquiridos enquanto aluna, a profissão professor(a) é a única que se vivencia desde criança, observando, participando em sala de aula, fantasiando nas brincadeiras de criança e se apropriando da maneira do jeito de ensinar de um professor que marcou, impressionou e lhe foi exemplo.

Diante dos depoimentos apresentados no contexto das histórias das práticas educativas realizadas/socializadas pelas professoras das instituições confessionais, neste caso das professoras do Colégio São José, é relevante refletir que há em comum aos colégios confessionais práticas educativas, destacando-se as práticas pedagógicas que levam a reflexões sobre o saber docente desses professores e a se compreender, que os professores em sua prática vêm produzindo saberes pedagógicos e que esses saberes são plurais, havendo necessidade de se compreender ao se buscar analisar e refletir sobre sua construção, que estes saberes se desenvolvem e estão representados na história, na política e na sociedade, como parte do cotidiano da prática pedagógica dos professores.

Neste sentido estes saberes se refletem em sua profissionalidade. Destacando que este termo é apresentado segundo Contreras (2002, p. 74) como “[...] dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto”. Assim, como professora de Educação Física, cujas aulas eram elaboradas, planejadas para acontecer nas praias do Rio Corrente, tendo em vista que o Colégio não tinha uma quadra, um espaço para o trabalho da professora ela de forma criativa fazia suas atividades com os saberes da experiência (TARDIF, 2010), que levavam a uma prática até hoje reconhecida e lembrada por seus ex-alunos. Destaca-se, para o conhecimento daqueles que tiverem interesse nesta leitura, algumas das atividades da professora Maruzia, realizada enquanto professora do Colégio São José:

Foto 68 – Festividades do Colégio São José



Fonte : Acervo da Profa. Maruzia, 2014.

A professora explica essas atividades, destacando que na primeira foto (esquerda), está aí representada a festa junina muito esperada e representativa para o colégio. A segunda foto (direita) – a professora conta que esta foto representa “A Roda de São Gonsalo” folclore de Corrente, trabalhado nas práticas educativas do colégio, segundo a depoente: “É uma dança folclórica da região, com arcos. E a lenda da dança é que só pode dançar moças virgens e se durante a dança romper o arco é que esta moça não cumpria a lenda – já havia perdido a virgindade”.

Ela conta que trabalhava o folclore de todo o Brasil para as festividades do CSJ. Assim, entre as atividades citadas pela professora tem as ginásticas, por ela organizadas com muita dedicação, na apresentação de uma das festividades tradicionais das instituições confessionais de Corrente (PI) – “O 7 de Setembro”:

Foto 69 – “7 de Setembro – Colégio São José – Pelotões e Ginásticas





Fonte:Professora Maruzia, 2014

Ao se observar as fotos que representam o passado e o presente da instituição escolar, retomam-se as ideias de Magalhães (2010, p. 20), quando afirma que “A educação é projeto social e construção individual. O significado e o grau de coletivização como manifesto e produto constituem matéria da historicidade e de coetaneidade, aferidas uma e outra pelo contexto sociocultural, e dando voz aos agentes, aos observadores, aos sujeitos.”. Pela amplitude da história das instituições, inseridas na história da educação, ao se partir da contemporaneidade, observa-se/compreende-se melhor este passado, seus agentes e os contextos em que estão inseridos. Tem-se esta contemporaneidade representada nas fotos que seguem, demonstradas nas práticas educativas da instituição:

Foto 70 – Foto Desfile Colégio Mercedário São José – 2013





Fonte: Internet, 2014.

Na observação, análise das fotos mostram-se ainda presentes na contemporaneidade, atividades que representam antigas tradições - práticas cívicas, festivas da instituição apresentadas nas lembranças das protagonistas. Pode-se afirmar que as instituições escolares são percepções de visões de mundo “[...] as quais configuram e orientam diferentes projetos de natureza educativa [...] a instituição escolar está comprometida, dialeticamente, com a cultura a produzir-se e a reproduzir-se entre os educandos” (ARAÚJO, 2007, p. 96).

Assim, compreende-se que as ações educativas são sociais, logo reflexivas, historicamente localizadas, integadas aos contextos em que estão imergidas. Neste sentido estas ações realizadas pelas professoras no período deste recorte temporal, de análise das histórias de vida fazem parte das circunstâncias históricas, os contextos sociais e os entendimentos intelectuais deste período, tornando-se satisfatório aquele momento histórico, em que estes professores, produziam suas estratégias de atuação.

Constata-se que as instituições educativas confessionais de Corrente Piauí, assim como as instituições educativas em geral, na construção histórica de sua identidade, representam mais do que sua materialidade/representação e a apropriação, construindo-se a partir de projetos de ordens ideativas sociais, políticas, éticas para a formação, que possibilite a hominização e humanização dos seus agentes que se inter-relacionam e se integram nos contextos sociais. Nestes contextos, por meio de suas tradições/ inovações, podem reproduzir tradições ou promover mudanças significativas. A finalidade da instituição volta-se para a questão histórica: educar para quê?

7 O TORNAR-SE, SER PROFESSOR(A): A FORMAÇÃO EM INSTITUIÇÕES CONFSSIONAIS

Nesta seção reforça-se que o *habitus* é o resultado da inculcação/apropriação/construção dos indivíduos, representados neste estudo pelos protagonistas das instituições educativas confessionais de Corrente (PI) – ex-alunas e também ex-professoras das instituições confessionais deste município. Esta apropriação ocorre nas inter-relações em família, em sistema de ensino (instituições educativas), comunidade, bem como da autoconstrução, elaborada/desenvolvida a partir da história de vida (trajetória) destas professoras nos ambientes sociais diversos. Têm-se essas interrelações mediadas pelo *habitus*, que é constituído de disposições duráveis, de atitudes, saberes-fazer, que orientam o indivíduo na sua inter-relação em sociedade.

Para Bourdieu (1983) não são mais somente as estruturas sociais que impõem normas, padrões e condutas no decorrer da história de cada indivíduo, em sua trajetória de vida, definindo mecanismos de reprodução destas estruturas. Trata-se, de compreender que o indivíduo é um sujeito ativo e criativo, capaz de reproduzir e produzir estruturas no seu cotidiano, na sua vida social, em que essas atitudes duráveis adquiridas durante sua trajetória de socialização – em especial na sua classe de origem, cujo ethos em boa parte vai orientar os resultados da passagem deste sujeito pelas instituições sociais, como a instituição educativa, podem ser reproduzidas ou transformadas por esses sujeitos.

Portanto, é o *habitus* que vai produzir/reproduzir as práticas. (BOURDIEU, 1994). Neste sentido, a noção de *habitus* incorpora tanto uma dimensão ativa, de um eu criativo, inventivo e criador, quanto um lado “criado”, a saber, o conhecimento adquirido como *haver* ou *capital*, como “disposição incorporada” (BOURDIEU, 1988, p. 61).

Essas relações desenvolvem-se em campos (espaços sociais) diversos. Os campos são resultados de processos de diferenciação social, representados pela forma de ser e do conhecimento do mundo de cada indivíduo, tem como suporte as inter-relações de força entre os indivíduos e grupos, e as instituições que lutam pela manutenção da hegemonia, isto é, pelo monopólio da autoridade, que possibilita poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo (BOURDIEU, 1984). Tem-se nesta seção destacados os campos de formação profissional de duas ex-alunas e também ex-professoras de instituições confessionais, sendo estas instituições de formação primária, secundária e de formação de professoras os campos analisados.

Portanto, desenvolve-se uma análise sobre a formação de professores, a partir das histórias orais de vida de formação de duas professoras ex-alunas e ex-professoras das instituições confessionais investigadas. A “história oral de vida”, na concepção de Meihy (2002, p. 130) traduz-se como a “[...] narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa”. Investigou-se por meio da história oral de vida, conhecida por “história oral subjetiva”, em razão da atenção da pesquisadora também ser voltada para o valor moral da experiência pessoal (MEIHY, 2002), que possibilita compreender a importância das instituições educativas confessionais na vida das protagonistas desse processo, bem como a forma como essas protagonistas se apropriaram/construíram sua formação em meio às práticas educativas, de forma específica as pedagógicas, mediadas pelo *habitus* religioso.

Considera-se que por meio das ex-alunas, que também são ex-professoras, seja possível aproximar-se da resposta a pergunta proposta por Saviani (2007) quando indaga sobre quem se destinam as instituições investigadas pelo pesquisador para construção de seu conhecimento histórico e que resultados elas pretendem atingir com as ações de seus protagonistas.

Assim, nesta seção tem-se de certa forma a demonstração/comprovação que essas professoras no processo de ensino-aprendizagem, passam por processos educativos – práticas educativas, em específico a prática pedagógica, mediadas pelo *habitus* religioso, o que oportuniza, como elas mesmas informam/afirmam ser algo mais profundo que perpassa por uma formação que vai além do ensino e da aprendizagem acadêmica e profissional, passando por um processo de formação espiritual, na formação de valores e ética e de atividades que as levam para uma formação integral – “formação para a vida”.

Estabelece-se neste estudo a ideia de que no decorrer da história da educação, as instituições em seu processo educativo, independente de ser confessional ou laica, em seus próprios contextos, levam a transformações nos sujeitos que delas participam, independente de buscarem reproduzir/transformar a realidade social que as cercam. Tem-se em vista que o *habitus* ali presente afeta e é afetado e que os sujeitos são seres capazes de construção de história própria.

Em continuidade à reconstituição/construção do conhecimento histórico das instituições confessionais, com foco na formação de seus protagonistas, efetiva-se nesta seção um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil, fundamentado nas idéias de Ferreira (2000); Ribeiro (1995), Azevedo (1963), entre outros pesquisadores da História da Educação.

Neste sentido, observa-se nas histórias de vida dois momentos - o tornar-se/ser aluna/professora, que demonstra duas condições na formação. A primeira – o tornar-se - refere-se à formação inicial e continuada, que ocorre ao longo da vida das professoras (enquanto aluna), e a segunda - o ser refere-se à profissionalidade, em que as professoras protagonistas destas histórias são professoras no Instituto Batista Correntino e no Colégio São José, e que nestes espaços, ao mesmo tempo o ser e o estar estão se inter-relacionando. Para tanto, considera-se que a formação de professores,

[...] constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objectivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização [...] implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa ser professor num determinado contexto. (FLORES, 2003, p. 127).

Neste sentido, busca-se o contexto das instituições confessionais na formação das referidas professoras, tendo por base suas histórias de vida, nas quais revelam que desenvolveram seu percurso de formação nas instituições investigadas – IBI/IBC e Colégio São José atual Colégio Mercedário São José. Parte-se, por conseguinte, da análise das narrativas autobiográficas (histórias de vida) dessas professoras, tendo-se em vista, a importância das narrativas conforme o reconhecimento a elas conferido por Connely e Calandini (1995, tradução nossa), que vê nas narrativas das professoras como sendo metáforas que possibilitam reflexões, por parte dos professores e alunos, sobre as relações de ensino e aprendizagem, tendo em vista que as narrativas dos professores constituem-se no contexto que dá sentido às situações escolares.

Emerge, assim, a compreensão que as narrativas dão sentidos e significado às situações escolares vivenciadas pelas professoras. Considera-se também que se pode responder a quem se destinam essas instituições: à comunidade de Corrente. Procura-se dar espaço para a voz dos protagonistas das instituições e em especial a essas professoras - a mulher:

[...] recolher essa voz, amplificá-la e levá-la ao espaço público do discurso e da palavra. Isso é um trabalho político, porque tem a ver não só com o direito à palavra, o direito básico de falar, mas com o direito de falar e de que se faça caso, de falar e ser ouvido. (PORTTELI, 210, p. 10).

Neste sentido, tem-se a partir da triangulação das fontes (orais, escritas e iconográficas) a construção do conhecimento histórico sobre essas instituições, um breve olhar histórico acerca do contexto e significados referentes à formação de professores no Brasil.

7.1 Formação de professores(as): um breve histórico

Parte-se do entendimento de que boa parte das questões educacionais têm origens na gênese da educação no Brasil, a partir de 1549, com a chegada ao Brasil dos padres jesuítas, que durante os séculos - XVI e XVII foram praticamente únicos educadores nessa região, os quais, pela transmissão de uma cultura homogênea, desenvolveram uma educação com base em , em “uma mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto” (AZEVEDO, 1963, p. 93). A permanência desses educadores estendeu-se por 210 anos, finalizando com sua expulsão em 1759, mas suas influências permanecem até os tempos atuais, inclusive no que se refere à formação de professores.

Com a expulsão da Companhia de Jesus observa-se o início de um processo de laicização da instrução, do qual Portugal foi pioneiro, com o envio de professores régios para o Brasil, estabelecendo-se o processo de estatização do ensino, que consiste:

[...] na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (NÓVOA, 1999, p.15).

A esse respeito, comporta acrescentar, que “nenhuma formação inicial comum lhes era dada, certamente é preciso admitir uma extrema heterogeneidade desse pessoal, que se dedicava, frequentemente, a outras atividades” (JULIA, 2001, p. 28). Neste sentido, os primeiros professores brasileiros receberam uma formação com base nos clássicos antigos, e nos padrões sociais cristãos europeus, priorizando a retórica e a eloquência como características da formação de representantes da Companhia de Jesus, registrando-se que essa formação era recebida em Portugal.

Em todo o período colonial dos colégios jesuítas, aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até a vinda de D. João VI, em 1808, com a criação dos cursos superiores não se observam manifestações de uma real preocupação com a questão da formação de professores. Para Saviani (2009, p. 144), é a partir da Lei das Escolas de 1827, que vai ocorrer pela primeira vez, de forma mais explícita, essa preocupação. À época é possível observar que não havia preocupação com a qualidade de ensino e tampouco com investimentos para essa formação, como descreve esse autor:

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 preparodidático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. (SAVIANI, 2009, p. 144),

Com o exposto há a confirmação de que as questões relacionadas à formação de professores são antigas. Segundo Saviani (2009), a necessidade de formação vem sendo preconizada desde o século XVII por Comenius. Tem-se também, conforme Duarte (1986, p. 65-66), que o primeiro estabelecimento de ensino voltado para a formação de professores “[...] teria sido instituído por São João Batistade La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres”. Acrescenta, que essa questão se manifesta a partir do século XIX, após a Revolução Francesa, voltada para o problema de instrução popular, momento em que, também começa a ocorrer as fundações de Escolas Normais, vistas como instituições responsáveis por preparar professores.

A questão sobre a formação de professores no Brasil emerge após sua independência, também relacionada à organização da instrução popular. Neste sentido, Saviani (2009, p. 2), destaca uma análise entre a questão pedagógica articulada aos processos de transformações sociais decorrentes ao longo dos últimos dois séculos, distinguindo alguns períodos referentes à história da formação de professores no Brasil:

- a) Primeiro período – corresponde a 1827-1890 – denominado pelo autor de ensaios intermitentes de formação de professores: período que tem seu início 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; [...] prevalece o modelo das Escolas Normais”.
- b) Segundo período (1890-1932) – compreende o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, tendo como anexo - escola-modelo, constituindo a reforma paulista da Escola Normal, como marco inicial desse período.
- c) Terceiro período (1932-1939) – constitui-se pelo momento de organização dos Institutos de Educação, tendo por marcos principais as reformas de Anísio Teixeira (Distrito Federal), no ano de 1932, bem como por Fernando de Azevedo (São Paulo), em 1933.

- d) Quarto período (1939-1971) – corresponde ao período de organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
- e) Quinto período (1971-1996) – ocorre a substituição da Escola Normal pela habilitação Específica de Magistério.
- f) Sexto período (1996-2006) – corresponde ao período do Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Em uma análise dos períodos mencionados, observa-se que a Lei das Escolas de Primeiras Letras, no ano de 1827, dar início à preocupação didática, buscando o uso de um método, mas ainda sem uma explícita preocupação com as questões pedagógicas e a valorização dessa formação. Neste século (XIX), destaca-se também a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, desta forma após este Ato, as províncias buscam adotar, para formação dos professores, a mesma forma que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. Neste sentido, a Província do Rio de Janeiro é a primeira a tomar a frente, instituindo na cidade de Niterói, no ano de 1835, a primeira Escola Normal do país. Outras províncias também seguem esse caminho, como por exemplo, a província do Piauí, em 1846 (SAVIANI, 2009).

No entanto, as escolas normais eram consideradas onerosas e ineficientes qualitativamente, constituindo-se como principal via de formação docente “[...] embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações (SAVIANI, 2009, p. 144).

Por sua insignificância quantitativa devido ao pequeno número de professores formados, a Escola Normal de Niterói foi fechada em 1849, por Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, buscando substituir essa formação por professores adjuntos, regime adotado posteriormente no Regulamento de 1854, quando ministro do império. Essa Escola Normal foi reaberta em 1859, pois o sistema de adjunto não funcionou. Os adjuntos trabalhavam como ajudantes do regente de classe, o que fazia com que buscassem aperfeiçoamento nas matérias e nas práticas de ensino, mas essa forma não prosperou.

Posteriormente, com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, em 1890, há uma conscientização da necessidade de preparação dos professores, voltada para os processos pedagógicos, em busca de mestres qualificados e o reconhecimento de que esses professores “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO, 1995, p. 44). Com esse “[...] entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 144). Esse modelo de reforma paulista da Escola Normal se expandiu por todo o Brasil.

Assim, posteriormente apresenta-se o “[...] advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”. Nesse momento as principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal que foi criado e implementado por Anísio Teixeira, no ano de 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, fundado em 1933 por Fernando de Azevedo. Os institutos foram criados com inspirações na Escola Nova. (SAVIANI, 2009, p. 145). A reforma foi instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores.

Esta linha de transformação das Escolas Normais em Escolas de Professores é seguida pelo Instituto de Educação de São Paulo, neste período sob a gestão de Fernando de Azevedo (MONARCHA, 1999). Estes institutos de educação foram pensados e organizados buscando incorporar exigências da pedagogia. Portanto, firmando-se como um conhecimento de caráter científico, por meio de um modelo pedagógico-didático de formação docente que visava suprir as insuficiências do modelo das Escolas Normais.

Posteriormente (1939-1971), ocorre a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, em que se tem a consolidação do padrão das Escolas Normais. Este processo tem início com o momento em que os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo são elevados ao nível universitário, tornados como base para os estudos superiores de educação. Desta forma, o instituto paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo (fundada em 1934) e o do Rio de Janeiro incorporado à Universidade do Distrito Federal, (fundada em 1935). Nestes termos, forma-se a base na qual se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Este decreto estendeu-se para todo o país, compondo o modelo que organizou os cursos de Licenciatura – que formavam professores secundaristas para trabalhar as várias disciplinas do

currículo nas diversas áreas dos cursos secundários e o curso de Pedagogia, para exercer docência na Escola Normal. (SAVIANI, 2009).

Segundo esse autor, ocorreu a generalização do modelo de formação de professores em nível superior, desta forma perdendo sua referência de origem, com base nas escolas experimentais às quais tinham a função de fornecer uma base de pesquisa que possibilitasse um caráter científico aos processos formativos. Nessa perspectiva, comporta destacar um programa de governo que entrou em vigor pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, que estabelece em seu **Art. 1º** “Fica instituída, na Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES).”⁸

Art. 2º Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à elevação do nível e à difusão do ensino secundário no país, tendo por finalidade:

a) tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao ensino secundário maior eficácia e sentido social.

b) possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária.

Art. 3º Para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Campanha deverá:

a) promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professôres, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário;

b) conceder e incentivar a concessão de bôlsas de estudo a professôres secundários a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro.

Observa-se que essa campanha se estendeu a todos os estados do Brasil, e no Piauí possibilitou uma formação continuada aos professores do interior que não tinham licenciatura para ministrarem aula nos cursos secundários.

Após este período, de 1971 até 1996, observa-se a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério. Esse processo tem seu início após o golpe militar (1964), que exigiu adequações no campo educacional, efetivadas principalmente a partir da lei n. 5.692/71 que modificou os ensinos primário e médio, inclusive alterando sua denominação, de primário para primeiro grau e secundário, para segundo grau. Portanto, nessa estrutura,

⁸ BRASIL. Decreto 34638/53 | Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/116558/decreto-34638-53>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

desapareceram as Escolas Normais. Desse modo a formação de professores, segundo Saviani (2009, p. 147), fica assim estabelecida:

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os especialistas em Educação, os diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Tem-se, por conseguinte, o ensino dividido em primeiro grau, segundo grau e superior. O primeiro grau com 8 anos (as quatro séries do antigo primário juntaram-se às quatro séries do antigo ensino ginásial). Em relação ao segundo grau a Lei 5692/71 estabelece a obrigatoriedade de uma formação profissional – visão tecnicista da época. E, então, cabe a indagação: Como ficou a situação dos novos professores formados?

Para Francisco Filho (2001, p. 119), os professores que compõem “o novo corpo docente” eram formados, na grande maioria, em curso de curta duração, pela “escola superior paga, e nem sempre de qualidade, para os alunos oriundos das escolas públicas”, posto que, a rigor, passava na instituição de ensino superior pública quem estudava em escolas particulares de 1º e 2º graus. Segundo o autor, a Lei 5540/68 havia fornecido bases para a criação de cursos de Licenciatura de curta duração. Assim, os professores, em maioria, “Recebiam uma formação rápida, com direito a lecionar vários componentes curriculares”. (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 20).

Desta forma, a partir de 1980, desenvolveu-se um amplo movimento que exigia a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, adota-se o princípio que busca a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68). Neste sentido, as instituições tendem a atribuir aos cursos de Pedagogia a função de formar professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, chamada nova LDB, que foi promulgada, após alguns embates, em 20 de dezembro de 1996, não corresponde às questões e expectativas voltadas para a formação de professores. Destaca-se a atualidade desta lei em relação aos Art. 62, 63 e 64, no que concerne à formação de professores:

Art. 62. *A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício*

do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de *acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior* para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para *atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena*, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer *nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação* para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Parágrafo único. Garantir-se-á *formação continuada para os profissionais a que se refere o caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 63. *Os institutos superiores de educação* manterão:

I – *cursos formadores de profissionais para a educação básica*, inclusive o *curso normal superior*, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – *programas de formação pedagógica* para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – *programas de educação continuada* para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. *A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica*, será feita em cursos de *graduação em pedagogia* ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Observa-se no delineamento das políticas educacionais e na elaboração e promulgação das leis que possibilitam e oportunizam a formação de professores um destaque

nesta breve síntese histórica, para a relevância do papel da Escola Normal e do curso de Pedagogia como um instrumento que se constitui em formador do profissional da educação.

As Leis de Diretrizes e Bases seguem o contexto em que são pensadas, elaboradas e promulgadas, atendendo às demandas sociais, culturais e do mercado econômico de cada época. Esta última LDB, promulgada em 1996, tem seu primeiro momento de transição significativo para a educação brasileira. Nesse primeiro momento, caracteriza-se por debates entre as partes (Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários etc.), atrelados à orientação da política educacional do governo.

Na disputa histórica entre o coletivo e o individual, a esfera pública e a esfera privada, os representantes da população e os representantes do governo, observa-se que a formação dos professores continua atendendo a decisões paliativas. Neste sentido, as políticas se constroem a partir de decisões distantes dos interesses dos verdadeiros protagonistas da educação: alunos, professores e gestores de escolas. Estas políticas se delineiam no seio de instituições consideradas responsáveis por este processo, promovendo uma formação que visa apenas preparar e produzir a formação docente de maneira externa aos verdadeiros interesses e contextos.

Observa-se que neste contexto da legislação educacional ora discutida, que vem historicamente vencendo o interesse de uma educação voltada para atender as demandas de uma sociedade neoliberal, no atendimento da globalização, com as mesmas características reiteradamente debatidas em movimentos em prol pela educação, observando-se que na contemporaneidade discursos e interesses se confundem, em que se investe no privado como benefício público por meio da terceirização de serviços, em que tudo se resume no velho discurso da privatização, desregulamentação e flexibilização no atendimento à sociedade capitalista. No contexto das instituições confessionais, estas, apesar de serem orientadas, normatizadas pela legislação federal, estadual e municipal, destaca-se que seguem certa autonomia, desde que atendam as regras gerais. É neste contexto de um ensino privado confessionais que se desenvolve um olhar na formação das ex-alunas e ex-professoras normalistas, ao tecerem suas histórias de formação pessoal e profissional.

7.2 Memórias de estudantes/professoras: práticas educativas e *habitus* religioso, na tessitura de histórias de vida

Nesta seção apresentam-se testemunhos, pensamentos, sentimentos e reflexões revelados nas histórias de vidas de formação das professoras interlocutoras, percebendo-se

nas suas narrativas que o espaço e o tempo escolar não são dimensões neutras do ensino e, conseqüentemente, de formação e práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares, emergindo o entendimento de que essas instituições não se apresentam como dimensões vazias da educação, posto que se observa nas histórias narradas que nesses contextos se opera um tipo de discurso, “[...] que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos” (ESCOLANO, 1998, p. 266). Assim compreendida, a memória de formação, refere que os contextos do tempo e do espaço escolar, atua como elemento de destaque na construção histórico social da realidade.

A partir dessa compreensão em relação à memória na reconstituição da história de formação dos professores que trabalhavam nas escolas confessionais de Corrente-PI, destaca-se a história oral de vida de formação da professora Carmem Alayde Nogueira Paranaguá e a história de vida (escrita) da professora Conceição Avelino. Confirmando-se que “Históricos, também eles (o espaço e o tempo escolar), foram sendo produzidos diferenciadamente ao longo da nossa história da educação [...]”. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 42), neste caso, de forma específica na reconstituição do processo de formação dos professores das instituições confessionais: batista e católica.

Nesta ótica de investigação sobre a história de formação de professores das escolas confessionais de Corrente (PI), necessariamente não se apresentam objetos de estudo, mas sujeitos que se colocam na posição de “pesquisadores de si”, que por meio da memória, reconstroem imagens, representações sobre seus professores, sobre as escolas em que se formaram, sobre o ser e estar, enquanto estudantes em processo de formação e o modo como naquela época se constituíam enquanto professores (OLIVEIRA, 2006).

Na construção das memórias de ex-alunas das instituições educativas confessionais, parte-se do reconhecimento de que as instituições educativas em geral, e neste caso as instituições confessionais de Corrente (PI), constituem-se “[...] organismos criativos, na sua vivência interna, e construtivos no que se refere à relação com a comunidade e com os públicos a que se destinam” (MAGALHÃES, 2004, p. 127-128). Dentre este público, nomeiam-se a Profa. Carmem Alayde enquanto ex-aluna do IBI e ex-professora destas instituições confessionais – IBI/IBC e a Profa. Maria da Conceição Avelino, ex-aluna e também ex-professora do Colégio Imaculada Conceição e Colégio São José, destacando-se passagens de suas narrativas autobiográficas, respectivamente na história oral de vida e no memorial de formação (historia de vida – escrita).

Na análise da história das instituições em que se busca a narrativa autobiográfica, tecem-se nexos entre memórias e documentos. Apresenta-se a Profa. Carmem Alayde, ex-aluna do IBI, que iniciou seus estudos nesta instituição no fim dos anos trinta para o início dos anos quarenta, afastando-se por um período para estudar na Escola de Trabalhadoras Cristã, retornando depois de concluído o curso para trabalhar como professora.

Tem-se também a Professora Maria da Conceição Avelino que, do mesmo modo, desenvolveu sua trajetória de vida na instituição Católica da cidade de Corrente, que enquanto estudante dos Colégios católicos de Corrente apresenta em suas memórias as dimensões analisadas neste estudo. Assim, destacam-se dois momentos de lembranças, que se inter-relacionam e se completam, e que, necessariamente não se apresentam de forma linear, como se busca evidenciar nestes excertos de histórias de vida das professoras enquanto alunas, e que se convencionou denominá-los de dimensões (categorias) presentes em suas histórias de vida:

➤ **Públicos** - Os professores – memórias do IBI:

[...] os primeiros anos foram com **a professora Lidia Nogueira de Oliveira**, parece-me que era... primeiro e segundo, porque a gente quando ia pra lá já estava alfabetizada em casa [...] pelo menos foi o que aconteceu comigo, eu já fui alfabetizada.

Então, fiz o terceiro ano com **Jedida Nogueira Paranaguá**, o quinto ano, nós tivemos como professor **Antônio Augusto Soares**, que era músico, tocava todos os instrumentos conhecidos da época, autodidata – não teve professor, ele simplesmente pegava os instrumentos e tocava.

No quinto nós já começamos a ter Inglês, mas não é assim, primeiras letras, a gente já começou estudando com **B. H. Foreman**, que era diretor do colégio e que era norte-americano.

Fiz o sexto ano com o professor **Augusto Carlos Fernandes**, e aí, do sexto ao quinto ano do segundo semestre em diante nós tínhamos que falar em Francês, porque o ensino era muito puxado [...].

➤ **Públicos** - Os professores – memórias do Colégio Imaculada Conceição e colégio São José

Todos os meus professores me marcaram, porém, a que mais me marcou ou os que mais me marcaram: o **Padre Anchieta**, que era nosso professor de Português, Inglês, Francês e Latim, ele falava corretamente essas línguas com seus alunos na sala de aula; e a **professora Hildete**, que me despertou para dar aulas de geografia, porque ela dava aulas de geografia muito bem preparada, com muito cuidado, e eu achava muito bonito ela manusear o globo terrestre, então eu aprendi ser professora de geografia e de história com ela, a professora **Hildete Cavalcante**, a que mais me marcou.

Ao se buscar visualizar conexões nas histórias de vida observa-se que as ex-alunas e ex-professoras têm em suas memórias os professores do ensino primário e ginásial. Observa-se que a professora Hildete, com sua competência docente foi modelo de ser professora para a aluna Conceição. Surge, neste caso, uma nova ideia de formação apontada pela interlocutora, como aquela na qual se entende que a formação do educador tem seu início em espaços que antecedem seu ingresso nos cursos de formação, no caso dessas professoras ocorrem na Escola Normal e/ou Curso da CADES, e que continua posteriormente ao término de um curso de graduação, especialização ou outra capacitação, confirmando-se, de certa forma, que a formação constitui-se na construção das histórias de vida, como parte da vivência - do próprio processo existencial de cada indivíduo (DOMINICÉ, 1988; JOSSO, 1999; NÓVOA, 1995).

Destacam-se também questões voltadas para o fato de que a professora Carmem ingressa na escola alfabetizada pela família, principalmente pela mãe. Outro aspecto é a exigência desses professores que possibilitavam a aprendizagem de seus alunos, aspecto considerado pelas professoras investigadas como algo positivo, como assim entre outras dimensões:

➤ **Práticas pedagógicas dos professores -IBI**

Sim... quando eu estava no sexto ano... o professor que é **Augusto Carlos Fernandes**, tem o nome dele aqui numa das Ruas lá no Morro do Piquí – “Professor Augusto Fernandes”.

Ele ia ... nós tínhamos um grupo que chamava de **Intermediários**, era intermediária que nós chamávamos, que hoje são os adolescentes – mais ou menos nessa idade. Então, nós tínhamos... **antes do culto, nós tínhamos a reunião todo domingo.**

Então, cada domingo, era um grupo que dirigia o programa, **nos tínhamos uma revista que nos norteava e lá vinham os tópicos** que nós chamávamos os pontos, cada um ia discutir aquele ponto em frente... lá na frente de todos e o professor Augusto Fernandes ia pra lá nessa **reunião** que era só de adolescente, sentava no último banco e ficava lá, todo domingo... às vezes a gente nem notava, que era muita gente que ia chegando ...

[...] na segunda feira quando nós entrávamos lá na sala do sexto ano, se qualquer um de nós tivéssemos **dito uma palavra errada**, empregado uma frase errada, um verbo errado estava escrito lá no quadro negro ... todo mundo entrava caladinho e ficava quieto ... E ele começava... Não pra criticar, não criticava ninguém, não humilhava nenhum aluno, **estava ali pra ensinar... ele explicava porque... porque não... porque assim... e a maneira certa. E nunca mais se errava...**

Era um dos professores que tinha uma **capacidade extraordinária de transmitir** (ênfase), eu lhe falei a respeito das **experiências**, quando estudando ciências, de Lavoisier e muitos outros, nós não tínhamos nenhum instrumento para ver, observar, para saber como, mas ele nos ensinava, **esclarecia** de tal maneira que a gente compreendia, e nós

aprendemos para o resto da vida. E, quando saímos, quando tivemos acesso a esses instrumentos, nós já sabíamos e, outra coisa, também é sobre a música que nós **cantávamos solfejando** as notas, então **nós realmente aprendíamos**, e foi ele que ensinou grande parte das pessoas naquela época que sabia cantar aqui em Corrente.

** Avaliação - IBI

Na ocasião da **prova final** de Inglês, quando perguntávamos qual era a matéria da prova, ele fechava o livrozinho (gesto) e dizia de **capa a capa**. Todo ano havia um programa muito bonito e todo fim de ano as pessoas de quinto, sexto, sétimo e oitavo ano tinham que cantar em Inglês, **cantava em inglês**, um hino.

➤ Práticas pedagógicas dos professores – GSJ/CSJ

A aula era realmente ... **uma aula**, naquela época, com **uso apenas do livro**, do **caderno** e do **lápiz e tinteirinho**, com a tinta ou a peninha para se escrever com o caderno mais simples possível, não tinha outro material didático, além do quadro negro.

[...] então as experiências foram as melhores possíveis, porque os nossos **professores eram excelentes**, porque eram preparados, pessoas formadas na área, e eles tinham uma preocupação muito grande por **transmitir o ensino de forma certa**.

Da instituição como um todo, as **práticas educativas** daquela época elas eram **feitas com muita seriedade**, por exemplo, nós tínhamos **aula de educação física** às 5 h da manhã na **praia do rio**, essas aulas nos preparavam não só no desenvolvimento físico, como também para as **apresentações do dia 7 de setembro**.

À tarde, comumente se apresentavam aquelas tipo encenações que a gente chamava, coreografia, fazíamos todos aqueles gestos, eram exercícios físicos, vestido numa farda ou num uniforme especial; então, a gente apresentava na praia círculos, eram desenhos, as iniciais do colégio fazendo coreografias.

** Avaliação – CSJ

Nós **éramos avaliados** através da **prova escrita**, geralmente eram 3 questões pra gente dar resposta e **uma dissertação** ou uma **descrição** do assunto que o professor pedia, agora tinha **avaliação oral** também na sala de aula, o professor chamava a gente pela chamada e fazia perguntas, **arguições**, e a gente respondia; caso a gente soubesse, se não, se não ele colocava a nota de acordo com a nossa resposta.

Analisando a narrativa inicial da professora Carmem, observa-se que os espaços e tempos se inter-relacionavam/integravam-se, representando um contínuo entre igreja/instituição educativa escolar, dia de semana e fim de semana, em todos os momentos percebe-se que o professor desenvolvia um olhar de educador, que não se restringia ao conteúdo disciplinar. (TARDIF, 2002).

Pode-se considerar que os professores utilizavam métodos diversificados, apesar das expressões que se consideram tradicionais – “transmitir”, dar aula, tem-se no contexto como algo bem feito, que alcançava seus objetivos, que eram realizados/alcançados por meio

de formas variadas de dar/transmitir esta aula – de fazê-la acontecer, de fazê-la representativa para o aluno e para a consolidação de sua aprendizagem. Assim, se questiona: o que é realmente o transmitir conhecimento naquele momento? Observa-se nas descrições das práticas pedagógicas que há uma prática associada a uma teoria. Estudavam-se línguas e praticava-se nas festividades escolares nas suas comemorações. Nos relatos da professora Carmem, a exemplo de outras narrativas dos demais interlocutores é possível perceber uma satisfação expressa nas lembranças daquelas épocas de estudo: “A aula era realmente uma aula”...

A avaliação “tradicional”, provas orais, escritas - capa a capa, dissertações, que se apresentavam diversificadas, pode-se dizer que são ainda bem atuais. Nóvoa (2004, p. 15), ao delinear o prefácio do livro que trata sobre as Experiências de Vida e Formação, afirma que “ninguém forma ninguém”, neste sentido demonstra que “pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece.” Assim, ao buscar o conhecimento de si, expresso nas autobiografias, a rememoração pode contribuir com novas interpretações no fazer-se/ser e estar enquanto docente, o que significa que os sujeitos se formam também mediante a compreensão/reflexão de sua própria história de vida. Para Josso (2004) as histórias de vida têm sua importância diante do fato de que estas auxiliam/possibilitam o pensar a formação do professor e sua própria formação.

Prosseguindo esse olhar avaliativo, volta-se para a categoria - Lembranças pessoais - itinerários individuais dedesenvolvimento, cujas narrativas são pedaços de lembranças que marcam a história da professora:

Fiz até o sexto ano. Em 1943, teria que cursar o sétimo e o oitavo, mas minha mãe teve a última filha, era já a oitava filha, e ela tinha que acompanhar meu pai no período das férias de julho e nas férias de fim de ano com criança pequena, e estudei com o professor **Augusto Fernandes**, estudei Português e Francês, as aulas eram em casa, o professor vinha em casa mesmo e meu pai sentava-se na cabeceira da mesa assistindo as aulas. Eu sempre brincava muito, mas as horas das aulas pra mim eram sagradas, porque sempre meu ideal era ser a melhor, queria fazer o melhor, eu era muito ativa, gostava de brincar, fazia muita coisa quando era criança, mas na hora das aulas parecia outra pessoa, para mim só me satisfazia se eu fosse a primeira ou uma das primeiras, e assim eu me dediquei e foi muito bom, mesmo **esse ano em que eu não fiz lá no instituto**, mas que **estudei em casa português e Francês, me ajudou muito** depois.

A história de vida leva a pessoa a recorrer a seus momentos pessoais, o que possibilita uma autorreflexão de suas ações passadas e a perspectiva de seu reflexo no futuro, observa-se que a professora (ex-aluna) desenvolve uma análise que lhe permite reconhecer a transformação produtiva pelo conteúdo de seus saberes e práticas de formação, que como

referem Catani, Bueno e Souza (2000), contemplam processos de reflexão e auto-conhecimento, próprios à reconstituição memorialística de itinerários pessoais/individuais de vida. Outra dimensão não menos representativa que emerge nas histórias de vida que narram sobre as aulas nas instituições confessionais investigadas:

➤ As aulas no IBI

[...] os professores davam **aula de todas as matérias** e, então, eram autodidatas, alguns daqui mesmo de Corrente, como Jedida, Lídia – havia estudado em Recife, mas muitos vinham de fora, como lhe falei de Augusto Fernandes e Antonio Soares, que eram autodidatas, pessoas que vieram especialmente de Salvador, mas que já moravam aqui etc.

➤ As aulas no GSJ/CSJ

Lá na sala, novamente, quando o professor chegava **toda a turma se levantava, rezava uma oração e depois se sentava**; o professor fazia a chamada no diário de classe e continuava a aula, a **chamada** era feita por nome, **pelo nome**. A chamada era feita pelo nome completo do aluno, professor nunca usou número; até **eu aprendi esse detalhe, como professora**.

A lembrança dessa sala de aula é uma **lembrança gostosa**, porque as **salas de aula** eram **limpas, arrumadas**, as **carteiras com filas, uma atrás da outra**, sentava os alunos por **ordem de altura**, os menores na frente e os mais altos atrás, e durante a aula havia muito **silêncio**, porque o professor mantinha certa **autoridade**, havia uma **ordem**, uma **disciplina** [...]

[...] eram **aulas expositivas**, puramente expositivas, **não tinha muitos material didático** por que na época não oferecia, não havia oportunidades.

Observa-se que são destacados aspectos que se voltam para os significados dessas lembranças, as atividade mediadas pelo *habitus* religioso, os rituais de sala de aula – levantar-se na entrada do professor em sala de aula, demonstrando o sentimento de respeito, de disciplina. A chamada pelo nome – demonstra não só o propósito de conhecimento dos alunos por parte do professor, também uma forma de respeitar a identidade do aluno; a materialidade da sala, bem como o que representam em suas lembranças aqueles momentos, em que são representados por lembranças narradas perpassadas de prazer, em que se percebe, ali imbutido, não tão visível, um certo orgulho ou mesmo saudade de um tempo escolar em que se rezava/orava, em que salas de aulas eram arrumadas e que as aulas expositivas, até provar em contrário, mostrava-se um método eficiente, visto que suas memórias são consignadas por declarações de momentos de fazer e de aprendizagens efetivas.

➤ **Práticas educativa – práticas pedagógicas e rituais do IBI**

- entradas, recreio,preleções, filas - começávamos as aulas às 8 horas da manhã, tínhamos **um recreio** que nós chamávamos de **recreinho**, só para descansar um pouco, brincar um pouco e no recreio, a coisa interessante é que havia o **lado dos rapazes** e o **lado das moças**, não se misturavam, em absoluto, a gente brincava de **jogar limão**, de **queimada**, de **pular corda** etc., etc., mas era uma coisa rápida, eram poucos minutos, apenas para um descanso e, então, tocava a campainha, sino, não lembro mais bem o tipo de chamado...

****Práticas educativas – prática pedagógica: Preleções** - mas que todos subíamos para o prédio que era chamado de salão nobre, ali era onde eram realizadas as preleções, diariamente, cada dia um professor era responsável, ele podia falar, levar um visitante, se quisesse. Daí, as **preleções mais almejadas**, mais comentadas eram as do professor Antônio Soares, porque eram todas tocadas, com músicas e animações ...

**** filas** - então nós íamos pra lá, nós formávamos **filas, as filas das moças e a fila dos rapazes**, e antes que entrássemos no salão nobre o diretor e a vice-diretora, que não era esposa dele, porque ele era solteiro, mas o marido dela cuidava das fazendas, ela era a professora de matemática de todo o colégio. Nós nos formávamos em **fila, a fila das moças, a fila dos rapazes...**

***** disciplina**

[...] e vistoriando as pessoas, ela de um lado vistoriando as moças, e ele, os rapazes, para ver se todos estavam bem uniformizados, quem não estivesse era retirado e mandado para casa, e todos entravam em silêncio absoluto.

- Entrega de prova -

Interessante que a **nota mínima**, sem que fosse reprovação, era sete; então, se algum aluno tirasse sessenta e nove, era bomba, como chamavam reprovação, porque era de um a cem e, ali no final do mês, todos os professores sentados na plataforma, do primeiro ano até o último, iam lendo com os boletins, iam lendo o nome de todos os alunos, cada um lia dos seus alunos, quando o aluno não tinha nota até sete, não havia passado, havia o silêncio, como por exemplo, se chegasse a chamada de ciências e o aluno não alcançasse a nota, o professor calava em seu nome, ali sabia que havia sido reprovado. Então o aluno se esforçava ainda mais, pois não queriam passar por aquela decepção no colégio. Porque **todas as notas eram lidas pelos professores diante de todos os professores e os alunos.**

➤ Almoços -

E assim nós também saíamos em fila e voltávamos para a sala de aula, novo período de aulas até 11h, 11h e pouco, por aí. E passava todo o período de aula até o recreio para o almoço todos os alunos, sem exceção de nenhum, almoçávamos lá no instituto, **todos almoçavam ali**. Todos tinham que almoçar ali e a comida era levada por pessoas, os pais mandavam, e nós sentávamos debaixo das árvores e almoçávamos, grupo de colegas, embaixo das árvores, almoçávamos e depois brincávamos e, a uma e tanto para duas horas, nós saíamos e voltávamos para casa. [...]

➤ **Práticas Educativas - práticas pedagógicas e rituais do GSJ/CSJ**

entradas, recreio, momentos religiosos, filas -Minhas primeiras experiências na **instituição**, como estudante, foram as melhores possíveis, recebíamos aulas a partir das **7 e meia da manhã às 12:30**. [...]

** Entrada para as aulas/filas

A **entrada para as aulas** era da seguinte maneira, o diretor de ginásio ou, com certeza, o então padre José de Anchieta, ele ficava em pé no portão do Colégio e recebia seus alunos, colocava todos pra dentro na área coberta e lá ficávamos colocados em **quatro filas 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série**, cada fila ficava na porta de sua sala, e ele fazia uma espécie de conferência, ou seria uma aula de boas maneiras, era uma orientação, e depois rezávamos ave-maria e entrávamos pra sala.

Nós íamos todos os dias devidamente uniformizados, era uma farda de gala, como nós chamávamos [...]

E também tinha uma **prática educativa muito boa**, que era de recreação, que eram **os piqueniques** -, os piqueniques eram feitos nos dias feriados, a gente saía pela manhã cedinho, a pé, cada um levando seu vasilhame com alimentação, íamos para a beira do rio, a cachoeira ali em baixo perto do Simplício, ou então lá pra cima, no chamado Poço do Tacho, então passávamos o dia tomando banho, cantando, contando histórias, recitando poesias, e à tarde já voltávamos pra casa;

** práticas educativas – prática pedagógica mediada pelo *habitus* religioso

[...] e havia também uma outra prática educativa que era muito boa, no sentido religioso, nós recebíamos, às vezes, **aulas de religião** dentro da igreja, com a ajuda da Bíblia Sagrada ou outros objetos Sagrados considerados pela Igreja Católica.

As histórias de vida das professoras são aqui apresentadas como fontes que possibilitam a busca e a construção de sentido sobre as práticas educativas que se desenvolvem na praxiologia/materialidade, e a partir dos fatos temporais pessoais, representam a coletividade da instituição, pois envolvem processos de expressão da experiência. (PINEAU; LE-GRND, 2011).

Acerca desses momentos, considera-se relevante apresentar que o *habitus* esta presente nas inter-relações dos protagonistas destas instituições e destacando que na elaboração do que significa de *habitus*, Bourdieu parte de algumas configurações como - “prática” ou “práticas” – o *habitus* se apresenta como gerador das estratégias dos professores – *habitus pedagógico*, princípio de encadeamento das ações pedagógicas que também assim como as práticas educativas em geral, as práticas pedagógicas estão impregnadas/orientadas pelo que denominamos de *habitus* religioso. Na inculcação/apropriação tem-se a percepção e apreciação de experiências posteriores – que são produtos dos diferentes modos como os professores/alunos desenvolvem o engendramento e planejamento dessas práticas.

Assim, o *habitus* (religioso e pedagógico) apresenta-se entremeado nas narrativas como um sistema de disposições duráveis que enquanto produto da história vem sendo desenvolvido nas instituições até a atualidade e como também é mutável, apresenta-se adequado às situações e exigências/imposições da sociedade contemporânea, sem perder suas características básicas: relativa homogeneidade, mediação universalizante, capacidade de inculcação e apropriação, entre outras, na perspectiva de Bourdieu (1994).

Em consonância com o dito e não dito nas histórias das professoras, tem-se nas práticas educativas da instituição o movimento que Bourdieu (1994) usando uma linguagem conotativa apresenta como sendo do *opus operatum* para o *modus operandi* – representando desta forma o que o autor chama de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. É nesta relação dialética que é possível a passagem do produto para o que denomina de princípio de produção dessas práticas, assim o autor considera que há uma universalização da abordagem social por meio das ações e atividades humanas – as práticas. Essas ações apresentam-se de forma empírica, podendo ser experimentalmente observáveis, o que oportuniza serem reproduzidas/produzidas por seus agentes nos diversos espaços e situações sociais, as narrativas dão mostras dessa movimentação, especialmente as narrativas de formação.

As práticas pedagógicas dos professores, ações que se apresentam de forma dinâmica planejadas, são representadas pelo compromisso de seus agentes, como em Franco (2003) referindo-se à questão da reflexão crítica como um dos dispositivos que a referendam como uma ação pedagógica, que emerge no narrado pelas ex-alunas e ex-professoras na condição defendida pela autora, que a pressupõe refletidora, organizadora e comprometida com a transformação e sua própria prática. Apropriando-se no pensamento dessa autora percebe-se a convergência do discurso narrativo das professoras, a materialização desse discurso. Assim, a autora confirma que o que vai permitir esta sua afirmação é o fato de que a função pedagógica apresenta-se historicamente associada às ações que os pedagogos preparam, organizam e que configuram a prática docente. O pedagogo historicamente não foi o docente, mas a pessoa que organiza as possibilidades da ação docente, o que se reafirma em seu conceito etimológico inicial.

Observa-se que há diferença entre ação pedagógica e ação docente, neste sentido pode-se dizer que também há diferença entre a prática pedagógica e a prática docente. Sendo que para a autora a prática docente necessariamente se apresenta de forma organizada, planejada, gerando possibilidades de ações docentes (do professor) e sua reflexão crítica. Mas, neste estudo têm-se as práticas docentes nas condições em que estas professoras estudaram

apesar de consideradas hoje tradicionais, apresentavam-se também inovadoras para os alunos, momentos em que eles refletem enquanto atuais professores essas práticas, em que havia toda uma ação organizadora dessas práticas, as quais se considera práticas pedagógicas. Neste período não havia diferenciação da terminologia, motivo pelo qual os professores utilizam o termo “prática pedagógica”, adotado neste estudo.

Nas memórias narradas pelas professoras observa-se que há em comum rituais e práticas educativa mediados pelo *habitus* praticado de forma diferenciada, mas com as mesmas finalidades de uma educação que apesar de ser voltada para a religiosidade com a predominância do *habitus* religioso, revela-se uma preocupação dos professores e alunos com o ensino e aprendizagem e uma formação moral e ética. É visível, ainda, que no início houve exigência das instituições em contratarem professores dentro da denominação de cada instituição, posteriormente tem-se a partir da necessidade do próprio mercado de trabalho, e mesmo pela falta de professores com formação específica para as disciplinas, ocorreu de certa forma forçada, uma abertura em relação a que professores católicos ministrassem/trabalhassem na instituição batista e da mesma forma professores batistas trabalhassem na instituição católica, posto que reconhecem a necessidade educativa que se considera essencial – a educação para uma formação integral. A educação/instrução prevaleceu na tessitura da história destas instituições. Segundo a movimentação analítica, apresenta-se como ocorreu a formação dessas ex-alunas para se tornarem professoras das instituições nas quais estudaram.

Destaca-se, antes de adentrar nestas histórias, que em meados do século XIX até a década de 1930 do século XX, as congregações de ensino e seus colégios que chegaram ao Brasil, dedicavam-se ao ensino primário e à formação de professoras, o que configurou a compreensão de um *ethos* religioso fundante no processo formativo dos professores no cenário nacional brasileiro, o que deu marcas de inovação e ousadia, ao defender a formação feminina numa sociedade escravocrata que acabou de desvencilhar-se de situação colonial (GALVÃO; LOPES, 2010). Observa-se que se produziram estereótipos distintos independente das influências, cada uma desenvolve seu próprio caminho na construção do seu jeito específico de ser professora.

Neste sentido destacam-se as histórias de vida de formação das professoras que estudaram nas instituições confessionais, fizeram sua formação para professora nessas instituições, sendo, portanto, elas mesmas modelos desta formação que representa o processo e o produto de uma formação de professores em instituições educativas confessionais.

O tornar-se e estar / professora no IBI/IBC: tempos de realizações

Ao se buscar a história de vida de professores compreende-se a importância da narrativa histórica, pois “Narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história”, como, dessa forma define Pérez (2003, p. 112), recomendando que na rescrita da história da formação das professoras das escolas investigadas, de modo a agregação ao processo formativo dos futuros professores, perspectivando apreender particularidades, singularidades e atitudes resentes na vivência docente de cada professora. Essa percepção se associa a Perez (2003) ao tratar questões relativas a marcas inscritas na memória que fazem/engendram a história. Essas marcas estão

Procura-se agregar às narrativas autobiográficas à concepção de formação, no intuito de capturar as ações expressas na singularidade como cada professora demonstra viver/praticar a docência. Essas vivências se manifestam como marcas expressas, presentes nas suas histórias de vida em um “olhar para si”.(PÉREZ, 2003; SOUZA, 2006). Desta forma, as histórias de formação aqui registradas, pela professora investigada, têm seu início no ano de 1944, representando o momento em que a professora busca dar continuidade a seus estudos ao sair da sua primeira instituição educativa escolar, neste caso no Instituto Batista Industrial.

Inicia-se a apresentação da trajetória de formação da professora Carmem, a partir de sua foto:

Foto 71– Formatura da Professora Carmem Alayde na ETC – Recife (PE) -1949



Fonte:Acervo, depoente, 2013.

Observa-se que essa foto representa o fim de um processo de formação inicial em seminário de Teologia, e o início de uma profissão, que possibilita a construção de uma formação contínua, desenvolvida pela protagonista como se pode perceber em sua trajetória de vida. A professora Carmem, em sua história, narra sobre o momento em que termina sua formação teológica, em 1949, que a prepara para ser/estar professora no curso primário na instituição confessional batista - IBI.

Apresentam-se alguns fragmentos da história de vida da professora. Portanto, como a professora Carmem desenvolveu sua trajetória de formação é o que se busca responder a partir de sua história de vida. Ela narra sua história de formação, iniciando na educação primária, que foi realizada no Instituto Batista Industrial – IBI. Na tentativa de recordar datas, em suas lembranças afirma “Eu iniciei os estudos, parece que foi no fim dos anos trinta para o início de quarenta ... Parece-me que era...se me recordo bem, mas parece que era primeiro ou segundo...”.

Assim a Profa. Carmem narra sua história com detalhes de datas... lembranças enquanto aluna e posteriormente como professora do IBI, relato apresentado a seguir:

Quando terminei o curso em 1949, as coisas mudavam, [...] vim para cá e então foi nos oferecido para escolher qual o curso que nós queríamos dirigir e Edehy escolheu o 4 e eu escolhi o 5 . O professor do primário dava todas as matérias.

Observa-se que o fato da chegada de uma professora recentemente formada na Escola de Trabalhadoras Cristã - ETC, como será por ela narrado posteriormente possibilitava-lhe, trabalhar várias disciplinas, como explica “O professor do primário dava todas as matérias”, portanto este apesar de ser um relato pessoal demonstra uma prática da instituição. Mesmo assim, compreende-se a importância de se trabalhar as histórias de vida, tendo em vista sua condução busca e construção de sentido o que envolve expressões relativas à temporalidades e ao campo experiencial do sujeito (fatos temporais pessoais), que envolvem um processo de expressão da própria experiência, como dito por Pineau; Le Grand (2012).

Ao se pedir para que a professora narrasse sua história de vida de formação, iniciou por contar como ingressou no Instituto Batista Industrial, falou sobre algumas práticas realizadas nesse período e, sobre o decorrer de sua trajetória de vida de formação na Escola de Trabalhadoras Cristãs – ETC, bem como na formação continuada, durante sua profissão; o período que fez a escola normal, como professora do IBC entre outros cursos. Abre-se aqui um espaço para explicar o que, naquele momento histórico de formação representa a ETC.

Tem-se, em comum entre as ex-professoras do Instituto Batista Industrial, algumas citadas neste estudo, como Edy, Edhey e Carmem, a formação na ETC. Esse ponto comum leva à história de outra mulher-professora, cuja história mostra sua representatividade para a realidade estudada, trata-se da amazonense, Josefa Silva, que possibilitou a formação das mulheres batistas do Piauí e de outros estados, na área teológica, para trabalharem nas instituições batistas em qualquer estado do Brasil Mas, como isso aconteceu?

Ao se pesquisar sobre a Escola de Trabalhadoras Cristãs, tem-se que essa era denominada de Escola da Bíblia, e teve seu início em 1918, quando Josefa Silva, ao chegar da região Norte do Brasil (Amazonas), na cidade de Recife (Nordeste do Brasil), procurou uma instituição batista para estudar. Descobriu que essas instituições não aceitavam mulheres. Mostrando-se inconformada, buscou ajuda, conforme dados do histórico sobre o atual Seminário de Educadoras Cristãs:

Em 1917, uma amazonense decidiu vir a Recife para estudar a Bíblia. Foi grande a sua surpresa ao constatar que as escolas existentes, Colégio Americano Batista [...] não aceitavam mulheres como alunas. Ela, porém, estava determinada a obedecer a voz de Deus, e a não sair daqui, até que tivesse recebido o preparo adequado para exercer sua atividade de professora da Bíblia junto às suas crianças no Amazonas. O casal Taylor hospedou Josefa Silva em sua casa, organizando a primeira escola feminina do Brasil para estudo da Bíblia. A princípio recebeu o nome de **Escola da Bíblia**, formando duas alunas, em 1918, Josefa Silva e Anísia Duclerc. [...] uma simples escola, que começou com duas alunas, e em 1920 mudou de prédio e de nome, para **Trainnig School**, já contava um número expressivo de alunas. [...] Em 1922, passou a se chamar **Escola de Trabalhadoras Cristãs**, [...] formando cada vez mais alunas de todo o Brasil. Em 1958, formou-se a primeira aluna com grau de Bacharel em Educação Religiosa, Marialva Gonçalves, razão porque a Escola recebeu o nome de **Seminário de Educadoras Cristãs** [...] Em 1994, passou a chamar-se **Seminário de Educação Cristã** [...] (SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO CRISTÃ..., 2014, p. 1).

Revela-se nos meandros dessa narrativa, a ação de uma mulher que em busca de seus direitos possibilitou a inserção de muitas outras mulheres no campo da formação. Foi nessa instituição que, anos depois, a Professora Carmem se formou, na Escola de Trabalhadoras Cristãs, que tradicionalmente recebia alunas das instituições batistas.

Inicia-se a análise dessas histórias, destacando neste primeiro momento o formar-se representado no dia de sua formatura na ETC (ilustração 83), local em que as instituições batistas encaminhavam seus alunos para a formação religiosa, preparando-os para as atividades em instituições confessionais, fato que levou as ex-alunas a desejarem voltar como professoras para à instituição em que estudaram o primário, assim a Professora Carmem retorna para a Cidade de Corrente no intuito de trabalhar na escola confessional IBI como professora. Pode-se perceber este fato na fala da protagonista, em que afirma ter sido

convidada juntamente com uma outra colega, na época também aluna do Instituto, Edehy Nogueira Guerra, que posteriormente, além de ser professora, foi secretária e diretora do IBI. Assim, as colegas que foram encaminhadas pela instituição ao terminarem o primário foram juntas para fazer a ETC, retornando também juntas no mesmo ano, sendo ambas convidadas para trabalharem no IBI, conforme o depoimento da Profa. Carmem, foi convidada para o quarto ano e a Profa. Edehy para o quinto ano.

Assim, nesta seção, busca-se desenvolver os tempos relacionados à formação presentes na narrativa da protagonista, conforme suas memórias e as dimensões desenvolvidas a partir de sua história de vida. Observa-se que esse período de formação da professora, nos anos de 1949 corresponde à análise de classificação de Saviani (2009), em um contexto nacional correspondente ao quarto período (1939-1971) – que se constitui no momento de organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais. Esse contexto estava voltado para as escolas públicas. Apesar de que neste momento a professora ainda não buscara esta formação na Escola Normal, retornando, logo em seguida à sua formatura, para Corrente – (PI).

De forma diferenciada as instituições confessionais que eram e, no caso do IBC, que ainda é ligada diretamente à Igreja, constituindo-se a escola confessional em uma instituição privada, mas que se preocupava prioritariamente com a formação religiosa e manutenção *do habitus* religioso, encaminhava seus alunos aos seminários cristãos. Importa apresentar, neste contexto, a narrativa da Professora Carmem contando como foi seu deslocamento para Recife e os desafios encontrados para chegar a ETC:

Em 1944, eu estava então com quinze anos, fui para Recife, a igreja nos mandou a mim e Edehy e uma outra pessoa, a Vasti, que veio para o orfanato, o instituto teve um orfanato, nós queríamos estudar... fomos estudar fora de Corrente, o curso religioso na Escola de Trabalhadoras Cristãs – ETC, naquela época.

E nós fomos embora. Naquela época não tinha nada e Corrente não tinha luz, épocas muito difíceis, mas isso só fazia com que nós desejássemos fazer o melhor. Então nós fomos preparar a viagem para Recife, pois fomos a cavalo, nós três com três pessoas mandadas pela família e fomos em três dias daqui de Corrente para Santa Rita de Cássia e, tivemos que preparar tudo para dormir e ressaltando que a comida era feita por nós, pois parávamos no meio do mato e coisa assim.

Nós chegamos a Santa Rita de Cássia e chegando tivemos que esperar três dias pelo vaporzinho chamado Jansei de Melo, o vapor tinha apenas um camarote o mais todo mundo dormia junto nas redes etc. O camarote era do comandante que se chamava Duarte, era um viúvo, muito boa pessoa, até quando chegamos em Juazeiro da Bahia e ele nos levou a casa da mãe dele, eu e Edehy, pois as outras tinham pessoas conhecidas lá e nós ficamos ali por mais de uma semana, porque não havia transporte para Petrolina, que era do outro lado do rio.

[...] nós fomos conhecer a cidade. Conhecemos e a tarde nos levou à escola e me entregou a Lídia que tinha sido minha primeira professora. Ela passou vários dias nos orientando nos ensinando, pois nós éramos como se fôssemos cegas, pois não havia nada aqui [Corrente].

Para entrar no seminário tinha um quase chamado de exame de admissão, mas um senhor me chamou e disse que eu não precisava fazer.

Esse ponto de partida, o da inflexão que se constitui na confluência entre “tempo, espaço e homem”, constitui-se também em um lugar para se examinar as múltiplas inter-relações entre memórias e histórias, relações ambíguas, complexas, mas que possibilitam mutuamente a valorização tanto da História como da Memória. Autores como Maurice Halbwachs (1990), entre outros consideram Memória e História como distintas e que geram espaços de saberes diferenciados, mas aqui se considera que ao se trazer a interpenetração entre as duas instâncias, possibilita-se o enriquecimento da pesquisa com suas diversidades de riquezas.

Assim, observa-se nas lembranças da professora que o processo da viagem, com suas dificuldades, que para ela são lembranças felizes. A integração entre história e memória também nos leva a perceber a história nos aspectos econômico e social da cidade (espaço/tempo) e também as características em relação ao ensino que na época constituiu-se em uma referência para o Brasil, no que diz respeito ao seminário de Recife, local em que as autoras estudaram como pode ser percebido na narrativa a seguir, em relação à ETC: “A escola acolhia moças, era um número de cem a cento e poucas, nós íamos para várias igrejas para ajudar” (PROFA. CARMEM).

A protagonista fala sobre como foi sua história nos tempos que se adota de Oliveira (2006) a denominação de “tempos das aulas”. Nestes momentos busca-se realçar essas histórias com base nas dimensões que serão destacadas no decorrer de suas apresentações na fala.

Em se tratando do memento em sala de aula na Escola de Trabalhadoras Cristãs - ETC, destaca-se a fala da protagonista em relação ao reconhecimento do Instituto Batista Industrial – IBI, na sociedade Brasileira, de forma específica nas instituições confessionais batistas. A narrativa refere-se ao momento de aula em que a professora de Francês escolhe um número, que segundo a professora Carmem, é a forma como as alunas eram tratadas pelos professores, por números: “A **professora**, no início das aulas **chamou um número, seis**, era **seis o meu número**”. Diferentemente do que pode se observar pelos professores da ex-aluna no IBI, que todos se conheciam e faziam a chamada (lista de frequência), pelos nomes. Assim, tem-se a narrativa citada em seção inicial em que se busca demonstrar que o IBI era, à

época, uma referência nacional em relação ao ensino-aprendizagem – “**Ela elaborou uma pergunta e pediu para escrever no quadro. Ela notou que eu sabia e foi botando coisas mais adiantadas e eu respondendo. Estava um silêncio na sala, eu ficava de costa para a turma...**”, assim, a ex-aluna do IBI demonstra seus conhecimentos em Francês. Como se pode destacar no trecho da narrativa em que ela responde a todas as questões postas pela professora e esta não se surpreende quando sabe sua origem de formação do curso primário ao lhe perguntar:

- menina você é de onde? - Eu sou do Piauí.
- E você vem de onde? E eu disse: de Corrente.
- Ah! Então é explicado. Você já sabe esse conteúdo.

Segundo a protagonista a partir desse momento a professora se aproximou dela e se tornaram grandes amigas. Ainda sobre a importância do IBI, instituição destacada em seção anterior, tem-se também o livro “Resgate de um débito” de autoria do ex-aluno do IBI, colega da Profa. Carmem, José Paes Landim, escrito em 2013, também citado neste estudo, mas que se considera relevante lembrar neste momento, que a referência para uso deste livro veio do momento em que a professora narrava sua história de vida e relatou, como uma grata e prazerosa lembrança do autor do livro. A propósito, apresentam-se algumas citações referentes ao IBI:

Falar do IBI, como educandário, é falar de algo revolucionário na educação, é falar do quanto ele enriqueceu a história cultural do sul do Piauí, especialmente Corrente, onde fora fundado, mas, também, de localidades outras circunvizinhas, como Santa Rita de Cássia, Formosa do Rio Preto do lado da Bahia. [...]

E, assim, ficamos a imaginar como foi possível instalar-se na década de vinte, em rincão tão distante, numa época de total isolamento de nossa região com o mundo civilizado, um educandário do porte e da grandeza do IBI, no que toca ao ensino, quer do ponto de vista pedagógico e disciplinar, quer, em especial, da sua posição maior, **que se constituía no preparo moral, ético e espiritual de tantos quantos por ali passaram** (LANDIM, 2013, p. 65, 67).

Decididamente, a reflexão de Landim instiga a curiosidade de se questionar e refletir sobre o que levou, em um tempo tão difícil, uma instituição no nordeste do Brasil, extremo sul do Piauí – um dos estados mais pobres da nação, ter se destacado como uma escola de qualidade em relação a várias regiões do país, onde pessoas vinham em busca de uma educação diferenciada. Esta questão está em vários momentos respondida em depoimentos de ex-alunos (as), destacando-se aqui a citação de uma ex-aluna – “Amor e dedicação são a resposta” (OLIVEIRA, 2003, p. 21). A ex-aluna refere-se a uma professora

da instituição, observando-se que: nas histórias dos ex-alunos estas são características marcantes nos docentes, seguidas de uma rigorosa disciplina e compromisso.

Destaca-se em **negrito** algo que marca a identidade do instituto nas recordações dos seus ex-alunos (as) - o que levou Corrente a ter o destaque educacional, em que se observam pessoas não só batistas, mas de outras denominações religiosas, buscarem esta instituição. Pode se considerar a causa da afirmação de Landim (2013) em relação a ser o mais forte fator, o que ele chama de “posição maior [...] preparo moral, ético e espiritual de tantos quantos por ali passaram”?

Portanto, fica esta questão em aberto. Retornando à história de vida da professora em sua formação na ETC, um representativo ponto que se destaca na sua narrativa é a questão do trabalho doméstico. Este era exigido de todas as moças internas naquela escola, independente de sua classe social, todas tinham tarefas domésticas, faziam esses trabalhos como obrigações cotidianas: limpeza, entre outras atividades que faziam parte da manutenção e organização da instituição. No IBI esses trabalhos eram mais específicos para os alunos que não podiam pagar os estudos, como forma de pagamento. Continuando os “tempos das aulas” na ETC, como expressos por Oliveira (2006, p. 15), **este refere**: “O período era muito fechado, durante o dia nós tínhamos que ir para o refeitório e, voltar para as bancas de estudo e depois irmos para as aulas. Tínhamos obrigação de fazermos trabalhos domésticos, éramos todas obrigadas a fazer”.

Na fala da Professora Carmem tem-se aí representado os “tempos interstícios”, a que se caracteriza pelos momentos que ocorrem as inter-relações entre os protagonistas da instituição (aluno-aluno, aluno-professor, entre outros) que, de certa forma, são diferenciados dos outros tempos classificados segundo Oliveira (2006), como citados em: tempos das festas, tempos das aulas. Associada a essa relação de tempos destacam-se nos tempos as dimensões. Tem-se no tempo das aulas a dimensão da prática pedagógica dos(as) professores(as) das instituições formadoras confessionais. A partir desta dimensão, destaca-se a ETC, em que se observa uma relação inicialmente distante entre professora e alunas, que, didaticamente, a professora utiliza a prática de perguntas (sabatinas), apresenta certa associação entre a teoria e a prática, no que concerne à aplicação dos conhecimentos trabalhados. Nesse sentido, pode-se perceber a valorização das melhores alunas por parte da professora.

Quando se relaciona à necessidade de se perceber a teoria e prática juntas, integradas, destacam-se as ideias de Freire (1998) que apresenta como sugestão para superação desse impasse (teoria x prática), o desenvolvimento do senso crítico por parte dos agentes da educação e da aceitação do novo, de forma que se busque rejeição a qualquer

forma de discriminação. Assim, compreende-se que a prática pedagógica do professor deve ser voltada para essa integração por meio da busca de que todos devem ser respeitados em suas diferenças e necessidades de aprendizagem, de forma que aquele que tem dificuldade deve ter suas necessidades diagnosticadas para um trabalho integrado.

Destaca-se, também, a questão do currículo de base desenvolvido no IBI, neste caso em relação ao Francês que era considerado como uma disciplina bem trabalhada e que as alunas ao chegarem do IBI na ETC, conseguiam desenvolver uma aprendizagem satisfatória e muitas vezes de destaque. Tem-se também a dimensão econômica que emerge na fala da protagonista, podendo-se compreender que a protagonista tinha uma condição econômica considerada boa, comparativamente à maioria de seus colegas, e em relação às pessoas de Corrente-PI, quando narra sua vida pessoal. Apesar de se entender que essa condição só se mostrava, de fato, representativamente, em relação às outras cidades do porte de Corrente, porque se comparado às metrópoles, vê-se a diferença tanto econômica como de infraestrutura em relação ao município de Corrente (PI), notadamente, pela da capital (Teresina), pela falta de estradas, que impossibilitava o deslocamento das pessoas. A Professora narra que durante todo o período de formação na ETC, voltou apenas uma vez à cidade de Corrente, neste sentido e sobre a questão econômica e algumas dificuldades encontradas esclarece:

[...] passei seis anos em Recife, somente uma vez vim para Corrente, essa vez viemos em cima de um caminhão de Recife a Petrolina... Em Pontal, lá os cavalos estavam nos esperando...

Quando eu cheguei meu pai faleceu. Então eu passei de uma situação mais ou menos boa, para uma situação difícil, eu tinha lavadeira na ETC, depois tive que lavar minha roupa, passar, a situação era difícil...

Depois a diretora deu uma sala para que eu desse aula de reforço. Também mandava missionários norte-americanos para eu dar aula de português, isso tudo nos ajudou, mas o tempo ficava mais curto para estudar...

A narradora conta em sua história sobre questões relacionada ao fato de que as alunas da ETC, de certa forma, tinham que prestar trabalhos sociais na igreja, e assim eram encaminhadas para uma igreja indicada pela ETC, mas a professora não ficou na igreja indicada e sim em uma igreja de um pastor que lhe acolheu por amizade ao seus pais. Conta a professora Carmem...

O pastor era casado [...] eles me receberam como filha eu fiquei com eles e trabalhei com crianças na igreja da Capunga, ajudei bastante, tomei parte de um coral, íamos às terças

feiras em uma emissora de rádio em Recife e nós íamos ao IBAMA era um período de guerra e havia muitos americanos e nós íamos cantar em inglês...

A fala da Profa. Carmem destaca a dimensão - prática pedagógica da professora da ETC, que associava a aprendizagem das alunas à aplicação nos contextos sociais, de forma que ajuda a integrar o ensino e aprendizagem na e para a prática. A narrativa também leva à compreensão do contexto em que a formação da professora Carmem se desenvolveu, as dificuldades que passou nesse período, que no momento global era um período de guerra.

Neste sentido a professora narra sobre os diversos aspectos do formar-se em uma área específica – a teológica. Assim, esse processo de formação desenvolvido na ETC completa-se em relação ao tempo, e ela e as outras colegas que foram encaminhadas no mesmo período fazem o percurso contrário de Recife – Pernambuco, para Corrente – Piauí.

Quando terminei o curso em 1949, as coisas mudaram, já havia um aviãozinho dirigido por Carlos e nós viemos convidadas de lá, vim para cá e então foi nos oferecido para escolher qual o curso que nós queríamos dirigir ...

Inicia-se um novo processo na vida dessa Professora o de ser/estar professora no IBI. E assim, vai-se construindo o conhecimento histórico do cotidiano das práticas educativas, destacando-se as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Carmem, entre outras dimensões que surgem das histórias de vida.

➤ Práticas educativas – práticas pedagógicas e rituais

E, então, geralmente na sexta-feira, após o recreio, o almoço e tal... sempre eu usava esse período para trabalhos doméstico, trabalhos manuais para moças e rapazes, os rapazes faziam tipos de coisas com madeira, desenho, o que quisessem fazer; e as moças faziam trabalhos manuais, bordados etc.

Ou então, outro dia fazíamos debates, dávamos um assunto uma semana antes pra debaterem, um ou dois – então: o fumo e o álcool, assuntos assim para as pessoas debaterem, aprenderem a falar em público e também cânticos, ensinava música pra eles, recitavam quem tinha o dom para recitar e, então eu ia descobrindo os dons.

Assim, chega a jovem professora de volta à cidade de Corrente e agora não mais como aluna, era agora parte do corpo docente do Instituto Batista Industrial local em que estudou desde criança. Agora para colocar em prática o que aprendeu com seus professores, o que Tardif (2002) considera - saberes da experiência - e os saberes apreendidos/apropriados mediados pelo *habitus* religiosos no período de sua vivência enquanto aluna do IBI e da ETC, os quais colocava em prática, de forma que suas aulas eram dinâmicas, criativas, voltadas para atividades práticas. No cotidiano de sua prática docente/pedagógica a professora revela-se

crecendo profissionalmente e atendendo novos desafios, tendo em sua vivência enquanto aluna de instituições confessionais cujas práticas educativas fazem-se/socializam-se por meio do *habitus* religioso, também vivenciando essas práticas enquanto professora desta instituição, tendo estas práticas como modelo, torna-se também por meio de suas práticas modelo desta formação.

Neste sentido, considera-se importante diferenciar essas práticas ao rever o que Franco (2012, p.172) responde a respeito da questão sobre o que são práticas pedagógicas: “São práticas as que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Portanto, exercem a finalidade de concretizar processos pedagógicos, numa mútua articulação, mas diferenciando-se em sua abrangência, significado e foco. As práticas educativas são mais amplas, voltadas para a educação em geral, e as pedagógicas, voltadas para a pedagogia. A autora também esclarece que nem toda prática docente é pedagógica.

Neste entendimento, busca-se analisar as práticas da professora Carmem que em continuidade às suas lembranças relata:

[...] então, eu comecei a ensinar também no ginásio, Dr. Missael era professor de Português, mas estava muito sobrecarregado, era diretor do colégio, e ele começou a me dar matérias, pediu para ensinar as primeiras séries, primeira, segunda, e depois foi que tomei conta de todas as matérias, ensinei Francês, também em todas as séries, e dei algumas aulas de História da Civilização, mas a professora mesmo era Edy, eu dei algumas vezes, muita coisa, mas por pouco tempo, e ensinei Canto Orfeônico.

Considera-se que neste processo a professora foi se apropriando dos conhecimentos específicos e sentindo a necessidade de buscar capacitação específica. Registra-se na memória individual da professora a necessidade dessa formação nas áreas que estava trabalhando, que expressam a coletividade dessas ações, demonstrando que era comum a instituição encaminhar e providenciar meios para a formação continuada dos professores(as) que atuavam no Ginásio do IBI, como e observa nesta narrativa que segue:

Então, para isso... porque no Piauí não havia ainda faculdade de Filosofia, e nós tínhamos que sair daqui; o Dr. Johnson, já nessa época, era o diretor, também americano, nos levava até Gilbués, em um jipe velho, de Gilbués nós tomávamos um avião que vinha de São Luiz a Brasília, depois tiraram, era no tempo dos garimpos, e nós íamos a Teresina, passávamos o mês inteiro fazendo o curso da Cades, vinham professores do Rio de Janeiro, outros eram aí mesmo de Teresina, e nós fazíamos esse curso de preparação para que pudéssemos ensinar no ginásio e, assim, nós tivemos... eu fiz um curso um ano de Português, outro de Francês e Canto Orfeônico. De três vezes eu, Edy, Edehy, e outras, assim fizemos.

Observa-se que há preocupação por parte da instituição em encaminhar seus professores para uma formação continuada. Diferentemente do que se vê ao buscar um retorno na história da formação de professores que estudaram em instituições confessionais, essas instituições são consideradas como exemplo de formação que não promove autonomia, e busca apenas uma educação cristã, considerada inadequada, pois visa apenas à catequese. Estudos afirmam que a partir da segunda metade do século XX, a formação ocorria a partir de um ensino com características que se prolongam por algum tempo, sendo este apresentado por Imbernón (2010) como um ensino em que os professores monopolizavam o conhecimento que detinham, de modo a durar por toda a sua vida profissional, consideravam-se dono do saber. No entanto, não é o que se observa nas histórias de vida das professoras aqui estudadas.

Em relação à CADES, como explicado em seção anterior essa formação fazia parte do programa de governo que entrou em vigor pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, estabelece em seu **Art. 1º** que “Fica instituída, na Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário” (BRASIL. DECRETO 34638/53, 2014).

Portanto, as professoras em serviço, no intuito de se qualificarem para o ensino secundário, em busca de possibilitar um ensino de qualidade, eram encaminhadas, estimuladas pelas instituições e por sua vontade de fazer melhor, para uma formação contínua/continuada que acontecia na capital do Estado do Piauí, em Teresina. Destaca-se que esta formação era para atender aos locais onde não havia professor com licenciatura, como se pode ler no documento (carteira da professora), na ilustração que segue:

Foto 72 – Carteira de professora – CADES



Fonte: Acervo da protagonista – cedida à autora, 2014.

Assim, esta formação era realizada em todo o Brasil atendendo a carência de professores em cidades do interior, como em Corrente, onde não havia cursos de capacitação.

Em continuidade, a história de vida da professora Carmem, tem-se que ela, assim como as professoras da cidade buscavam com sacrifício, mas com compromisso e consciência da necessidade de novos conhecimentos específicos para trabalhar com as disciplinas que lhes eram apresentadas, atendendo a demanda da instituição, a esse respeito, narra sobre algumas disciplinas ...

E Canto Orfeônico ensinei durante todos os anos que tive no ginásio e dirigi o coral também do instituto, e as festas de fim de ano, sempre, todas as festas e todas as datas cívicas, nós fazíamos também aquelas comemorações juntamente com D. Estela, D. Edy também nos ajudou muito.

Neste momento, a professora na sua retrospectiva memorialística, lembra algo que está nas recordações dos ex-alunos do IBI/IBC, o Coral do IBC, as festas de fim de ano, que eram modelo e constituíam-se um programa esperado pela comunidade Correntina. Em seus recontos e lembranças, menciona as festas realizadas pelos professores, com motivos culturais e educativos, as quais são explicadas pela professora Carmem uma das organizadoras desses eventos:

Todos os anos a terceira série, porque não havia outro curso... depois é que foi criada a escola normal, o São José, e coisa e tal ... então, uma formatura no ginásio é como se fosse uma formatura na universidade... era uma cerimônia muito bonita... todos muito bem vestidos ... uma cor só... não haviam outras festas, e enchiam o salão nobre do instituto...

As festas, essas que nós chamávamos banquetes, eram feitas num prédio bem grande e nós fazíamos a festa sempre com um título – por exemplo, eu fiz uma vez sobre Amazonas ... você pode imaginar a dificuldade que era pra encontrar essas coisas... as comidas típicas, os enfeites ... eu viajava e saía procurando, fazia tudo, as comidas ...

Uma vez nós fizemos a festa toda em Francês, a apresentação... aqueles bolos em forma da Torre Eiffel... eu é que preparava todos os bolos, pois era difícil achar aqui quem fizesse. Eram festas maravilhosas, muito bonitas, com representações várias, com motivos.. com bailados, cânticos

A partir desta descrição pode-se imaginar o rigor, o glamour, das festas de final de ano do IBI/IBC ... Retornando aos momentos de formação profissional, a professora narra:

E fizemos o curso lá [ETC], mas a Escola de Trabalhadoras Cristãs, naquela época não era reconhecida pelo Ministério de Educação, nós fazíamos o que chamavam curso superior lá, mas não era reconhecido, então depois que a escola foi reconhecida nós teríamos que voltar para Recife, passar um semestre lá, eu já era casada, já tinha dois filhos e ensinava no instituto, para mim era difícilimo, não dava para ir. Então, eu resolvi

a fazer aqui ... naquele tempo, também fazia um exame para entrar na escola normal, estava começando a escola normal, primeiro ano, Dr. Raymond Kolb era o diretor, as provas já tinham sido feitas, mas eu e outras pessoas, também já donas de casa, já casadas, eu já tinha o cartório, então eu falei com ele e ele abriu exceção, nos deu provas novamente, e assim eu resolvi fazer os 3 anos de escola normal, muita gente achou um absurdo, meu marido foi contra, e tudo... mas eu, com fé em Deus, (risos) na minha força, na minha energia e na minha coragem, desde cedo comecei a trabalhar.

A compreensão é de que o sujeito está constantemente se construindo e se reconstruindo, à medida que se apropria do patrimônio humano, pela mediação do outro, como Charlot (2005) afirma, que a história do sujeito tem forte similaridade com as coisas e objetos que, para as pessoas se revelam enquanto dispositivos capazes de colaborar com a produção de satisfação numa triplica dimensão: da satisfação do desejo, do prazer e do sentido. A professora Carmem mescla em sua história aspectos relativos à satisfação - “Eram festas memoráveis [...]”; ao prazer - “[...] eu viajava e saia procurando, fazia tudo [...]”; ao sentido - “[...] fazíamos a festa sempre com um título – por exemplo, eu fiz uma vez sobre Amazonas [...]. Uma vez nós fizemos a festa toda em Francês [...]”, isoladamente ou em grupo estes momentos representavam reforço ao ensino e aprendizagem.

É com determinação que a professora Carmem dá sentido a sua formação continuada, em que ela procura expressar toda a luta a partir do cotidiano deste período em que ela se apresenta enquanto aluna da Escola Normal e professora do Ginásio:

Fiz, eu ia de manhã, ensinava no ginásio, dava aulas no ginásio, já não ensinava mais no primário, só ginásio, e estudava, vindo de lá pra cá, porque não tinha transporte, nós não tínhamos carro, então eu vinha a pé e voltava a pé. Eu ia pela manhã dar aula, voltava, não é, meio-dia, doze horas, estudando, lendo nos cadernos, porque no primeiro ano nem livros usava ainda na escola normal, e voltava, para uma e meia estar em sala de aula, e assim eu fiz os três anos, mas eu tinha minha mãe bem pertinho, que me ajudava, e além disso, eu ainda tomava conta das festas e dos jantares, dos banquetes de terceira série para a quarta, todo ano havia isso, e eu sempre era madrinha de uma turma, e fazia.

Neste relato têm-se os rituais da vida da professora e aluna da instituição destacados na memória em sua importância como parte também da vida pessoal da professora. Compreende-se um pouco da rotina da Escola Normal – material didático simples... era a primeira turma que estava sendo iniciada.

Ao analisar as histórias da professora, compreende-se que “cada experiência e cada sucesso, enquanto conjunto de eventos e de atos, são marcados por uma transformação, por uma singularidade.” (MAGALHÃES, 2007, p. 197). Estas singularidades se expressam nos sentimentos em relação à profissão, presentes na fala da professora:

E então, uma coisa que eu sempre guardo comigo, porque eu amo ensinar, sempre amei ... gostei... tive que deixar em 1983, porque já estava trabalhando no cartório, mamãe já estava também já se aposentando, eu tive que ir a Teresina fazer o concurso, também para passar para ser tabeliã, porque eu era escrevente... então, era muita coisa e não dava, chegou o tempo também de me aposentar no colégio – pelo INSS... deixei, mas até hoje se eu pudesse ainda estaria em sala de aula e eu acredito, piamente, que o ensino que nós transmitimos para aqueles alunos é o ensino que deve continuar a ser ... eu tenho pena... tenho tristeza, de ver hoje quando muitas professoras municipais, outro dia fui ali ao fórum encontrei com várias, elas me disseram: D. Carmem, é uma tristeza, porque o aluno que está aqui sentado junto, perto do outro, fica passando mensagem no celular um para o outro [...] a gente fala... elas ficam se maquiando no período em que estamos ensinando.

É com essas palavras de amor e de perplexidade diante do que a professora compara a educação do passado, ainda bem presente na memória da professora com o hoje, momento da pesquisa em que na sua concepção não há o mesmo compromisso por parte dos sujeitos (professor e aluno), não há uma verdadeira preocupação com o ensino-aprendizagem, com a formação integral do educando, em que entram os valores por ela apropriados/ /inculcados/apreendidos - *habitus* religioso que possibilitou uma formação integral com base na moral e ética cristã, em que ela mesma é modelo.

Neste processo de apresentação/interpretação das histórias de vida das professoras traz-se neste momento a história de vida de formação da professora da instituição confessional católica – Professora Maria da Conceição Avelino. Inicia-se também esta história a partir da foto:

Foto 73 – Foto - Professora Maria da Conceição Avelino



Fonte: acervo da autora – momento da pesquisa, 2013.

Com a frase que a Profa. Conceição finaliza sua história de vida, destacada neste texto, representando o começo e continuação de novos ensinamentos e aprendizagens: “E assim espero ainda usufruir dos ensinamentos belos da Faculdade de Teologia”, tem-se a continuidade do ser/estar professora na instituição confessional católica de Corrente (PI). . Portanto, tem-se na foto a ex-professora e atual estudante (nas etapas finais) do curso de Teologia. Assim, a professora Conceição faz sua apresentação:

Natural da cidade de Corrente-Piauí. Iniciei os estudos com 7 (sete) anos de idade na Unidade Escolar Marquês de Paranaguá (1949), quando ainda criança, mas dentro da idade escolar prevista por lei, naquela época, e continuando o curso primário no Colégio Imaculada Conceição, hoje extinto. Em seguida, passei a estudar o curso secundário no Ginásio São José (1953), hoje Colégio Mercedário São José.

As experiências das professoras, em seu processo de formação, levaram-na a profundas transformações em nível pessoal e profissional, bem como a transformações no ambiente em que viveram, construindo, cada uma, de forma singular, a sua maneira de ser/estar professora, desenvolvendo as metodologias, seguindo modelos, regras, criando novas formas pedagógicas, enfim, agindo. “No plano educativo e, por extensão, no plano escolar, a ação é uma dimensão integrante de todo o processo, nos planos de auto, hetero e interação. Dependendo da modalidade, os testemunhos documentam e informam sobre a realidade de maneira distinta.” (MAGALHÃES, 2007, p.197). Esta é a forma como se compreende a história da professora, distinta em suas singularidades, mas que representa até certa forma a realidade, expressão de muitas ex-alunas e professoras da instituição confessional católica. Em continuidade apresenta-se, mais um recorte de sua narrativa:

Terminando o curso ginásial continuei em Corrente trabalhando como professora numa turma de 4º ano primário para economizar os proventos e sair para uma cidade maior para continuar os estudos de nível médio. E, assim, fui para Santo Antônio de Jesus (Bahia), onde estudei o 1º ano do Curso Normal Pedagógico na Escola das Irmãs Mercedárias Missionárias do Brasil, esta tem o mesmo nome da cidade. Em 1959.

De volta, fiquei em Barra do Rio Grande-BA, onde terminei o Curso Normal Pedagógico, no Educandário Santa Eufrásia, escola das Irmãs da Imaculada Conceição (1961).

Escolas confessionalmente católicas, todas dotadas de excelentes professores e de uma organização especial. Preocupadas com a formação integral dos seus alunos e proporcionavam ensino de qualidade.

Têm-se aí momentos do cotidiano em que a professora traça sua trajetória de formação, tecendo sua jornada de busca por um local, por sua adaptação às melhores

circunstâncias para finalizar sua formação como professora - sua profissionalização. Considerando-se o caminho percorrido e suas demandas de formação efetivadas em momentos e lugares diversificados, percebe-se na história da professora Conceição a convergência com o expresso em Josso (2010) acerca da formação de sua profissionalidade e edificação desde o ponto de vista do sujeito, que na tessitura de sua história concomitante, elabora uma teoria de formação. É o que acontece quando Conceição busca uma formação específica para o tornar-se/ser professora. Formação também procurada pela professora Carmem, ambas na condição de professoras de suas instituições de origem no ensino primário, e no caso da professora Conceição primário e Ginásio.

Emerge a compreensão (e a confirmação também) que a formação do professor é um processo histórico-social de contínua construção do conhecimento profissional dirigido pela intencionalidade, planejamento e intervenções educativas na transformação de si e da realidade social. Corroborando o exposto, diz-se que historicamente, neste período pesquisado, há uma formação voltada ao conhecimento específico de uma teoria das áreas que o professor irá trabalhar, mas que em primeiro momento há uma preocupação com a formação religiosa dos professores. O ex-aluno da instituição era convidado para trabalhar no colégio, nas séries iniciais, como foi o caso das professoras supracitadas.

Com base em teóricos que tratam sobre a formação, como Imbernón (2009), Nóvoa (1995, 1997, 1999), Pimenta (2004), Franco (2006), entre outros, o processo de formação acontece de forma contínua. Tem-se no decorrer dos séculos XIX e XX, a educação se tornando uma questão da esfera pública, sendo, portanto, campo de ações sociais racionalizadas e planejadas pelo Estado, gerando a necessidade da formação de um corpo docente laico, baseado “[...] nas ciências profanas e na nova pedagogia [...]. As instituições privadas (religiosa) de formação de mestre e a ideologia da vocação são substituídas por instituições públicas (escolas normais e universidades)”. (TARDIF, 2010, p.45).

Mas, não era este o contexto da cidade de Corrente (PI), nem esse o modelo seguido pelas instituições estudadas. As escolas confessionais, nesse período, eram as únicas que atendiam a demanda de ensino na cidade, mantendo suas tradições religiosas por meio de práticas educativas mediadas pelo *habitus* religioso na sua função de apropriação de práticas historicamente desenvolvidas/socializadas por seus protagonistas.

Observa-se que a professora Conceição ao terminar em Corrente o curso Ginásial, neste período o Ginásio São José havia sido fundado (1953) e possibilitava aos alunos(as) católicos(as) uma formação em um colégio de sua denominação religiosa, possibilitando também que a ex-aluna desenvolvesse suas habilidades de trabalho na própria instituição. O

diferencial que se aponta, entre outros aspectos é que se considera que havia uma reflexão crítica por parte destas professoras em relação à prática que as levavam a buscar uma formação específica, a profissionalização, que na época era oportunizada pela Escola Normal. Desta forma, a professora protagonista descreve a importância de uma formação continuada, inserindo aspectos relativos ao currículo da Escola Normal representados por algumas disciplinas:

Nelas estudávamos as línguas estrangeiras: Latim, Francês e Inglês. Conversávamos com nossos professores corretamente. Tínhamos aulas de Educação Musical, que era chamada de Canto Orfeônico, assistíamos aulas de Educação Religiosa muito bem preparadas, cujos professores eram padres ou freiras, devidamente preparados.

Além disso, tínhamos as aulas das disciplinas regulares: Português, Matemática, História etc, e acrescentamos as aulas de Economia Doméstica, Trabalhos Manuais, etc. Eram escolas cuja grade curricular era muito rica.

Observam-se as disciplinas de um currículo comum ao curso, o que possibilitava uma formação comum às professoras das instituições confessionais, apesar de estudarem em instituições com denominações diferentes. A professora no decorrer de sua história lembra alguns detalhes que lhes são importante, como, por exemplo, o uniforme:

O uniforme dessas escolas era algo que chamava a atenção, pelo cuidado dos alunos e mesmo o figurino, que era muito bonito. Elas mantinham uma disciplina que causaria surpresa hoje, pela exigência de comportamento, postura, etc. Como eram escolas católicas, um dos seus objetivos era ensinar o cristianismo católico, ensinar a doutrina católica, e, isso era bom, pois temos hoje o conhecimento “de Deus” por causa dos seus conhecimentos passados para nós, como ir à missa aos domingos, conhecer a Bíblia Sagrada, distinguir o bem do mal, etc.

Observa-se a inculcação/apropriação - o habitus religioso bem presente, de modo que este pode ser interpretado como algo fundamental para a formação da professora, aspectos como a disciplina, expresso na exigência de comportamento, cuidado com o uniforme, os valores morais e a ética cristã sempre presentes, que fazem com que a professora se aproprie e busque socializar/promover este modelo de formação. Assim, de retrospectiva em retrospectiva, a professora vai engendrando suas histórias de vida:

Continuando, terminado o curso Normal Pedagógico voltei para Corrente, onde me instalei com meus pais adotivos e fui lecionar no Ginásio São José: História e Geografia, depois Educação Musical e Religiosa, durante 45 anos, dos quais tenho as melhores recordações. E nesses anos, fiz alguns cursos de aperfeiçoamento nas disciplinas como: Curso de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (Cades); em História, pela Faculdade e

Ciências Sociais de Fortaleza; e Geografia. No Colégio São José lecionei de 1962 a 2003. Também lecionei essas disciplinas no C. I. C (1967), hoje extinto.

Neste traçado em que historiciza sua formação, destaca-se o curso da CADES, formação específica para se lecionar no curso secundário, exigência de formação dos professores para lecionar as disciplinas específicas. É comum para as professoras o fato de ministrarem disciplinas em áreas diferentes, de forma que tinham que apreender esses conhecimentos específicos. Mas a professora não se detém, compreende que a formação é um continuum na vida profissional:

E como nunca se sabe, hoje, aposentada, sou acadêmica em Teologia, pelo Instituto de Ensino Superior do Brasil - Teresina (PI). Terminei essa faculdade em novembro. Portanto, em meio a tantas dificuldades e com ajuda dessas escolas, não somente esta que lhes escreve, mas tantas outras cresceram em suas carreiras, conquistaram diplomas, empregos, etc., e hoje se destacam como profissionais, homens [mulheres] de bem, tudo devemos a estes grandes centros de educação: as escolas confessionais católicas ou protestantes evangélicas.

Ratifica-se, pelos dados em análise, na formação das professoras esse desejo de uma formação contínua, que vai além da simples necessidade de um diploma (parte da formação continuada), mas perpassa pela necessidade e desejo de fazer bem e melhor, por uma satisfação, compromisso e disciplina que se construiu em sua formação desde criança, nos exemplos de seus professores (saberes experienciais), que a levou a buscar os saberes científicos, profissionais, que são plurais (TARDIF, 2010), como plurais são as oportunidades formativas por que passam e vivenciam as professoras.

Há bem presente nas narrativas autobiográficas das professoras o sentimento de reconhecimento pelas instituições confessionais, que expressa a boa convivência enquanto propósito dessas instituições religiosas de serem educativas, responsáveis por uma formação integral e para vida, conforme está expressa nas suas finalidades nos documentos e nos sentimentos das protagonistas aqui apresentadas.

Mas, o que tem de comum nestas instituições, em sua mediação para a formação da comunidade de Corrente (PI), e também de outras localizações? Na tentativa de responder esta questão, busca-se no próximo item apresentar algumas características/aspectos/dimensões comuns às instituições a partir do olhar das professoras.

- Histórias dos sujeitos – histórias de suas práticas: revelando aspectos/dimensões comuns às instituições

A história dos sujeitos está inter-relacionada à história de suas práticas. Mas o que significa a prática? O significado desse termo no dicionário filosófico diz respeito à ação que homens e mulheres exercem sobre as coisas, aplicando o seu conhecimento, como assim refere Japiassú (1996). Considera-se, a partir do exposto, que nessa relação das práticas a educação aparece como um instrumento para a humanização dos sujeitos (homens e mulheres) em sua convivência social. Aspecto que encontra suporte teórico fundamentado em Franco (2012, p. 185):

Quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, elas podem permitir a inteligibilidade dessas práticas e tornarem-se assim práticas educativas, que ocorrem por certo e inexoravelmente dentro e fora da escola. Essas práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/conscientização de seus objetivos, tarefa da investigação científica.

A expressão que reside no significado de prática como a própria prática social de forma intencional, com objetivos e propósitos, no sentido de promover a humanização do ser enquanto homem/mulher em sua diversidade, nos contextos escolares e não escolares. Essas práticas sociais se tornam educativas quando relacionadas à produção de explicações de seus objetivos para sua compreensão e conscientização.

No exposto pela autora se apresenta uma diversidade de práticas, como por exemplo, a prática social, a prática educativa e a pedagógica. Mas, toda prática não está compreendida no social? Pelas discussões e leituras realizadas fica subtendido que por muito tempo os teóricos tratavam práticas educativas e práticas pedagógicas como sinônimas, ou seja, com o mesmo significado. Neste sentido, entende-se que, a prática pedagógica realiza-se por meio da própria ação científica sobre a práxis educativa, com propósito de compreendê-la, tornando-a explícita a seus agentes/protagonistas, em que pode ser transformada por meio do processo de conscientização de seus agentes. Neste sentido, faz-se necessário que os sujeitos/protagonistas da educação procurem dá-lhes suporte teórico; teorizando e debatendo com os atores, no sentido de buscar encontrar em suas ações o conteúdo/teoria discutida, mas que não se apresenta expressa em suas práticas (FRANCO, 2012).

Pode-se compreender que a prática educativa está inter-relacionada com a práxis educativa na constituição de seu contexto mais amplo e finalidade, neste sentido a prática educativa se transforma em práxis educativa, tendo em vista o compromisso com um fazer

que, se quer criativo e recriativo em relação ao contexto circundante, expressando, se possível, demarcações acerca de novos sentidos, como refere Imbert (2003). Diz-se que a práxis visa à autonomia, revela-se com um fazer com que os pares sejam percebidos como sujeito/agente essencial da construção de sua própria autonomia. Neste sentido, pode-se afirmar que no processo de ensino e aprendizagem houve o desenvolvimento da práxis educativa?

Reitera-se, por conseguinte, que a práxis possibilita a produção/construção da autonomia por parte dos sujeitos/públicos que delas participam, oportunizando que desenvolvam seu próprio fazer a partir da realidade, dando-lhes novos sentidos, buscando refletir de forma crítica sobre esses fazeres, que estão em constante construção/reflexão/ação e reconstrução a partir da reflexão crítica na e sobre esta prática (ação). Questiona-se: essa ação é algo sempre presente no cotidiano das práticas educativas? Considera-se que essas ações passam por reflexões constantes, mas que nem sempre em um nível crítico, nem sempre produzem/constroem a autonomia.

Esta breve reflexão em relação à práxis educativa representa a necessidade de se pensar/refletir a história das instituições educativas confessionais, em que se tem a prática educativa mediada pelo *habitus* religioso, que por sua vez também vai mediar a própria prática docente, gerando a apropriação/inculcação do *habitus* pedagógico, categorias criadas pela pesquisadora. Colocando-se que este *habitus*, durável e transportável, isto é, aplicável a vários domínios - é mutável. Neste sentido, a mudança pode gerar a reflexão crítica na aplicação desses fazeres gerando a autonomia na aplicação dos saberes constituídos no processo de inculcação/apropriação ou mesmo de produção.

Entende-se que essa discussão sobre a práxis educativa não é o objetivo principal deste estudo, entretanto busca-se referendar neste estudo, a inter-relação entre o *habitus* religioso na mediação das práticas educativas destas instituições. Portanto, descreve-se nas palavras das ex-alunas e ex-professoras em suas histórias de vida o que representa/representou a apropriação - *habitus* religioso mediando práticas educativas nestas instituições confessionais:

Professora Conceição Avelino - o jovem, quando ele é preparado em uma escola confessionalmente religiosa, uma escola que tenha a sua postura religiosa segura, ele também adquire segurança e ele também aprende a ter fé a ter segurança, a ver Deus de forma mais nítida, mais clara em sua visão, ele passa a ter uma base, porque religião é base. E numa escola confessionalmente católica, ou de outra religião, de outro credo, com certeza ela tem essa possibilidade de passar para o aluno essa segurança, essa fé, essa

firmeza [...]. A escola dá a preparação, a formação integral humana e ética, eu sou o que sou agradeço essa escola. (CIC/CSJ - HISTÓRIA DE VIDA).

Professora Carmem Paranaguá - A importância é porque essa instituição passa para o aluno tudo quanto é de importante, na vida cultural, intelectual, religiosa, em todos os princípios, em todos os pontos, quando a pessoa quer e deseja, e aprende, ela sai perfeitamente completa. (IBI/IBC -HISTÓRIA DE VIDA).

Busca-se também demonstrar que estes pensamentos comuns quanto à importância das instituições e da formação moral e ética por elas proporcionadas, oportunizadas, ou como se percebe, não estão presentes só nas narrativas das duas professoras que participaram com suas histórias de vida, mas também nos depoimentos orais de outros protagonistas, destacando-se mais duas ex-alunas e também ex-professoras que representam as instituições:

Professora Ceres Paranaguá - Os ensinamentos que nos eram passados foram ensinamentos que nos prepararam para a vida. Então o Instituto Batista Correntino hoje foi a base para a minha vida cultural eu sei, fui para o Colégio Batista do Rio de Janeiro, depois fui a universidade, mas aqueles princípios, primórdios foram de lá e eu me sinto privilegiada e agradecida a Deus por ter sido aluna do IBC, uma instituição totalmente confessional, de obediência aos princípios de Deus. A Instituição religiosa deixa a pessoa muito mais ética, muito mais humana, pelo seguinte: porque ali éramos iguais, todos iguais! Tanto fazia filho do Prefeito, que eu era filha do Prefeito e num certo tempo, filha de deputado, como o filho da empregada, todos iguais, participávamos das mesmas brincadeiras, estudávamos na mesma sala, sentávamos na mesma carteira. (IBI/IBC – ENTREVISTA ORAL).

Professora Maruzia - Eram colégios que não visavam lucro o lucro deles era formar pessoas cristãs valorizando o ser humano querendo ver o ser humano crescer e não a escola crescer, se as pessoas crescessem a escola crescia. Também eu sou católica, mas estudei num colégio batista - sempre mostrando o valor cristão e na minha terra estudei e aqui estou e não quero sair. Essas instituições ajudaram muito a cidade a crescer, primeiro lugar - amor cristão e depois a educação, e esses eram os motivos que eles vieram para cá e eu torro muito que a nossa civilização é americana e espanhola com pessoas honestas e que, ensinaram ao povo a amar essa terra - as duas escolas ajudaram nos aspectos econômicos, entre outros. (CSJ/CIC-ENTREVISTA ORAL)

Portanto, a partir das narrativas autobiográficas no decorrer deste estudo foi possível analisar/interpretar as práticas educativas desenvolvidas/socializadas pelas professoras e inferir que por meio destas práticas vivenciadas/socializadas as professoras tornaram-se/são exemplos e modelos desta formação – que têm por princípios valores com base na moral e na ética cristã, possibilitando segundo as protagonistas uma educação formação integral e para vida. Como se pode observar em suas narrativas.

Em continuidade à escrita do conhecimento histórico das instituições confessionais de Corrente – Piauí, não se poderia deixar de contemplar, nesta seção sobre a formação de professores, um breve olhar no Curso Normal do IBI/IBC, conhecido como Escola Normal e que possibilitou a formação profissional das pessoas do município de Corrente e de outros Estados.

7.3 A Escola Normal – história e memória: formando professores em Corrente (PI)

Nesta subseção objetiva-se reconstruir o conhecimento histórico sobre a Escola Normal – implantada como parte da educação do Instituto Batista Correntino, traçando-se alguns aspectos sobre a formação de professores em Corrente.

A indefinição em relação às escolas formadoras de professores vem historicamente sendo reproduzida em nível nacional de maneira que a educação de professores não era definida nem como nível secundário nem como profissionalizante, tendo-se estas instituições identificadas como uma escola de formação genérica, possibilitando o exercício da formação de professores (CABRAL, 1999).

Portanto, destaca-se aqui um olhar em linhas gerais sobre a evolução do ensino voltado para a formação docente no estado do Piauí, observando-se que a partir de um objetivo comum de formação de professores para o ensino elementar foi apresentado ainda no período imperial a criação de uma Escola Normal. Tem-se, a partir de então, a autorização oficial, pela Lei Provincial n.º 565 de 05 de agosto de 1864. Sua instalação realizou-se em fevereiro de 1865 e a aprovação de seu regulamento no mesmo ano (1865). Assim, tem-se a escola normal inicialmente na capital da província em forma de externato -“Resolução n.º 565 Publicada em 5 de agosto de 1864”; em 1910 é criada a Escola Normal Oficial, com duração de três anos para suprir a urgência de formar professores. Posteriormente, em 1915, passa a ser denominada de Escola Normal Antonino Freire” em homenagem ao governador que a criou. (BASTOS, 1994, p. 192). Historicamente considera-se este o marco inicial do ensino Normal no Piauí. Mas, destaca-se neste estudo a formação dos professores no extremo sul deste estado – na cidade de Corrente.

A formação de professores, como se pode observar, por muito tempo não foi a prioridade da política de educação no Brasil, principalmente no que diz respeito ao extremo sul do Piauí, sendo demonstrado nas histórias de vida, revelando que, as escolas confessionais batistas enviavam os professores para seus seminários (ETC – seminário feminino e Colégio Americano Batista). Embora posteriormente, em muitos casos, para complementação e

aperfeiçoamento fosse indicada a formação por meio do Curso Normal oferecido em diferentes capitais brasileiras como: Rio de Janeiro, Recife, Salvador. É interessante destacar que pelos depoimentos percebe-se que para a comunidade do sul do estado do Piauí, havia mais facilidade de acesso para estas cidades do que para Teresina/PI. Entretanto, para a formação de professores secundarista observa-se o encaminhamento para uma formação continuada pela CADES, tendo maior procura em Teresina.

Em relação ao Curso Normal, tem-se também no Instituto Batista Correntino e seus públicos (ex-alunos, ex-professores e ex-gestores e alguns ainda atuais) a história deste curso que se inter-relaciona, se integra à vida dessas pessoas. Para tanto, apresentam-se as lembranças da Professora Sônia Morais Paranaguá. Em sua autobiografia afirma que: “Devido à carência de professores, não só em Corrente, mas em todo o extremo sul do Piauí e Bahia, e da visão do meu pai, Dr. Morais e do missionário Dr. Kolb, foi criada a primeira Escola Normal, de São Raimundo para cá”. Portanto, Dr. João Martins de Moraes e o missionário Dr. Raymund Kolb (então diretor), idealizam e fundam o curso Normal do IBI, em 1963.

A professora Sônia Morais, chegou à cidade de Corrente em 1958, ainda solteira, após concluir o segundo grau. Posteriormente casa-se com Dr. Hélio Paranaguá e permanece na cidade, sendo, no ano em que a Escola Normal foi fundada, nomeada primeira diretora da Escola Normal do IBI/IBC na qual trabalhou durante 25 anos. Segundo essa Professora, a primeira turma da Escola Normal do IBI “[...] era composta, na sua maioria, de adultos, alguns já professores com muita experiência e competência, mas sem o diploma exigido pelo governo e também pelo colégio”, ilustrativamente segue a foto desta turma:

Foto 74 – Turma de Professores - conclusão de curso – Escola Normal do IBI



Fonte: Acervo da autora, 2013.

Destaca-se que a professora Sônia morava na capital do Piauí – Teresina, mas demonstra o mesmo sentimento dos protagonistas naturais de Corrente, em relação à formação oportunizada pela instituição, quando afirma que nestes anos que permaneceu na instituição foi onde teve “[...] o privilégio de acompanhar o **desenvolvimento integral** dos alunos oriundos dos rincões mais distantes, mais com a firme vontade de vencer e crescer na vida, extrapolando os limites de seu torrão natal”.

Com o depoimento da professora, confirma-se mais uma vez a tese que os protagonistas do IBI/IBC consideram a escolarização na instituição como propulsora de uma educação de formação integral aos alunos. A Escola Normal do IBI/IBC tem sua trajetória até 1997, e neste período mais uma vez a instituição cumpre seu papel social na formação profissional para atuar/agir/transformar a realidade na cidade de Corrente.

Quanto às práticas educativas estas se mantêm mediadas pela apropriação/inculcação - *habitus* religioso que de certa forma é afetado pelas tecnologias e inovações de cada época, mas permanece nos rituais/festividades - banquetes à turma concluinte; Semana de cultura espiritual; formaturas – “o ponto alto da escola – entregando à sociedade mais um grupo de professores bem formados [...] semanas pedagógicas envolvendo todo o corpo docente e discente” (OLIVEIRA, 2003, p. 56). Destacam-se aqui frases que são comuns nas narrativas dos ex-alunos e ex-professores “O Colégio me ofereceu muita oportunidade de crescimento [...]”; “O IBC era o nosso lar”, “Devo tudo ao IBC”.

Da mesma forma as alunas do Colégio São José que fizeram a Escola Normal no Instituto Batista Correntino, como é o caso da Professora Maruzia da Silva Mascarenhas, que durante entrevista oral narra sobre sua formação profissional expressando que foi na Escola Normal, na sua função de atender a população/comunidade de Corrente, segundo seus organizadores: independente de credo, etnia e poder aquisitivo. Assim, destaca-se para uma reflexão analítica excertos narrativos sobre a Escola Normal de Corrente – no IBC, a fala da professora, nos seus momentos de reflexão pessoal quanto à sua formação profissional:

Eu agradeço a Deus pela mãe que eu tive que sempre foi uma mãe que colocava o chapéu onde a mão alcançava. Eu tive de mala arrumada para sair para estudar e eu fiquei aqui e não deu para sair então fiz o Normal no Instituto Batista Correntino e logo que terminei fui trabalhar no Colégio Imaculada Conceição também passei no concurso. Na minha cidade eu estudei – na minha cidade eu trabalhei e na minha cidade eu faço o que mais gosto trabalhar no social. Sempre em Teresina tinham cursos de formação – fui a Teresina fazer uma capacitação de Educação Física ...

Observa-se presente a mediação do *habitus* religioso nas expressões de fé, nas práticas desenvolvidas nas instituições confessionais pelas quais as professoras passaram

durante sua formação, com base na ética aqui definida como “um conjunto de normas que orientam o comportamento e vivência em sociedade” (PALLISTER, 2005, p. 10). Portanto, por serem formadas em instituições cristãs, com base na afirmação do autor que “Qualquer análise séria do cristianismo leva à conclusão de que há uma profunda ligação entre aquilo que cremos e nossas ações”, motivo que faz as professoras serem exemplos na comunidade da formação ética, integral e para a vida, construída nos contextos destas instituições e da sociedade de Corrente, por elas confirmadas.

Vê-se, portanto, que na trajetória da história das instituições conserva-se o *habitus* religioso, mas com mutações na sua mediação em relação às práticas educativas na contemporaneidade. A necessidade educativa, de instrução, formação em geral, profissional, supera os conflitos inerentes às doutrinas, em relação às confissões, possibilitando que se sobreponha o educativo e também as apropriações das inovações do contexto contemporâneo. Demonstra-se nas histórias de vida e depoimentos a transformação educacional, além da aprendizagem de conteúdos, da formação profissional, que possibilitou modos de pensar, agir e ser de cada sujeito, como afirmam os protagonistas – uma formação integral e para a vida. No dizer de Paulo Freire que a educação é a própria vida.

Pode-se compreender/interpretar na narrativa da professora a função social dessas instituições confessionais, para a comunidade de Corrente e demais regiões circunvizinhas, que até hoje encaminham seus filhos para estas instituições, que possibilitaram e possibilitam a todos, principalmente aos que não podem sair para realizar seus estudos em outra capital – nas palavras da professora Maruzia – ter orgulho de dizer: “Na minha cidade eu estudei – na minha cidade eu trabalhei e na minha cidade eu faço o que mais gosto...”.

8 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Foram muitos tempos de escrita com a pretensão de dizer o que ainda não foi dito. O inédito. Pretensão, repito. Porque no campo das pretensões chegou-se ao final do estudo que se configura, academicamente considerando, como uma Tese Doutoral. Que na sua tessitura revelou-se uma experiência de busca que impulsionou e estimulou o escrever, o produzir cientificamente para chegar-se à sua edificação no formato exigido pela academia.

Nestes campos de pretensões/sonhos, inicialmente teve-se o ímpeto de alargar fronteiras em relação à pesquisa, buscar outros olhares... outros conhecimentos sobre o objeto de estudo aqui investigado, analisado... objeto este que compreendeu algo que faz parte do contexto educativo em que se trabalha, sendo uma questão de desejo, de habilidade, inteligibilidade e criatividade, desenvolver esta investigação científica que possibilitou a interpretação e a compreensão das instituições educacionais confessionais de Corrente (PI), cidade que teve e ainda tem efetiva importância na formação pessoal e profissional da pesquisadora.

Assim, de pretensão/sonho... tornou-se possibilidade/realidade o doutorado e seus estudos foram se desenvolvendo, ampliando-se, somando-se à experiência do estágio intercalar de doutoramento, conviver em outro país, outra instituição – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa... passou de pretensão a uma realidade ... reunir-se com nomes internacionais que trabalham a temática estudada - Professor Dr. Justino Magalhães, Prof. Dr. Roger Chartier e outros, associando-se ao estágio participar de congressos, mesas redondas, vivências representativas, com pesquisadores, pós-doutorandos, para fortalecimento do estudo que se empreendeu. Diz-se, portanto, que o estágio intercalar possibilitou desenvolver habilidades e, ao mesmo tempo, ampliar as que se possuía em relação à pesquisa no que diz respeito ao inter-relacionamento entre pesquisador e depoentes, ao manuseio com a tecnologia para coleta de informações orais e por meio de documentos históricos, à análise e interpretação das fontes em arquivos e museus, entre outras habilidades. Possibilitou também a inteligibilidade, ao levar a compreensão à pesquisa em suas implicações, que tornou possível levantar explicações, fazer interpretações e mais concretamente compreender o fenômeno pesquisado. A estes aspectos acrescentam-se os que, no desenvolver do estudo, fizeram crescer as pretensões, o sentimento de que é possível buscar maior criatividade e de que é necessário se ter a pretensão de produzir um texto interessante e de fácil compreensão e interpretação, de fugir da visão linear e produzir conhecimento histórico, a partir de uma visão problematizadora, pretensão que se espera alcançar. Logo, estar em um estágio de

doutoramento no exterior... fazer doutorado... antes era um sonho... hoje uma realidade... com dividendos positivos, seja para esta doutoranda, seja para seu Programa de origem.

Assim, continuando em busca de sonhos e com muitas pretensões, entre estas atender à complexidade da tríade instituições escolares/história e educação, por meio do caráter interdisciplinar da epistemologia das ciências da educação e da história na compreensão dos contextos que envolvem várias dimensões próprias do ambiente escolar, retoma-se o problema, na percepção da complexidade que o envolve, buscando alcançar a compreensão do objeto do estudo: a reconstituição do conhecimento histórico das instituições educativas escolares da cidade de Corrente (PI), inter-relacionadas às práticas educativas mediadas pelo *habitus* religioso.

Têm-se as práticas educativas como aproximação à história das instituições escolares, por meio de uma abordagem que desafia uma interdisciplinaridade, procurando-se informações não somente de natureza exclusivamente discursiva e memorialística, mas diante da sua intelecção enfrenta-se o desafio de abordagens e interpretações indiretas, considerando-se, que o historiador, ao se dedicar às histórias das instituições educativas, tem diante de si vários desafios, principalmente em relação ao procedimento teórico-metodológico de abordagem.

No cumprimento desta investigação trilhou-se por caminhos que contemplam a interdisciplinaridade da pesquisa em história da educação, orientando-se pelos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História. Discute-se processos de significação/fundamentação sobre a história da educação, práticas educativas, instituições escolares e *habitus*, que possibilitaram vencer o desafio das multidimensões do objeto estudado.

Desse modo, entende-se que as discussões contemplam as instituições educativas escolares Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedário São José, em seus contextos, e suas dimensões, como por exemplo, a dimensão educativa considerada como aspecto privilegiado da educação que é a prática educativa que, por sua vez, leva à ideia de instituição em um dos seus aspectos – a materialidade – o suporte físico das práticas educativas. Assim, as histórias das instituições católica e batista se revelam em seus diversos espaços que se integram entre instituição educativa/igreja e comunidade. Tem-se, nesta perspectiva que a prática educativa - é um processo de ação sócio-histórico, intencional de hominização e humanização, em espaço escolar e não escolar, para reprodução/transformação da realidade, e que as interlocutoras em seus depoimentos demonstram que as práticas por elas vivenciadas oportunizaram mudanças de vida, possibilitaram intervir na realidade em que viviam,

desenvolvendo, portanto certa autonomia pessoal e profissional. Confirma-se, portanto, dentre os objetivos propostos:

a) que estas práticas, presentes no cotidiano das instituições investigadas, revelaram-se mediadas pelo *habitus* religioso em sua função de inculcação/apropriação, mas também de mutações. Estas práticas são compreendidas e interpretadas pelos agentes/os públicos que se constituem e a quem se destinam as instituições educativas escolares investigadas, como práticas relevantes, e o *habitus* religioso como algo propiciador da formação moral e ética, necessárias à formação do indivíduo.

b) que, revendo a história apesar de estar, emergindo em tempos diferentes, a instituição católica surge para suprir a carência de uma educação para os católicos, tendo em vista que o número de evangélicos estava crescendo na região, então ela surge, como dizem os protagonistas investigados (públicos), por meio de uma “santa concorrência”, manter o desenvolvimento proporcionado pela instituição batista que possibilitou o crescimento econômico, cultural, desenvolveu práticas sociais, e principalmente ajuda a suprir a necessidade educacional da comunidade de Corrente e cidades circunvizinhas atendendo a outros estados, no que se refere à educação básica e à formação profissional de professores com a Escola Normal do IBC.

c) que, as instituições confessionais aqui estudadas – Instituto Batista Correntino - IBI e Colégio Mercedário São José – CMSJ, apresentam-se como fios no tear, que tecem suas identidades inseridas na tessitura da cidade de Corrente, cidade localizada ao extremo-sul do estado do Piauí, que se tornou cenário de uma educação de qualidade nos anos de 1920 a 1970, nas primeiras décadas do IBI/IBC, que se tornou referência nacional.

d) que, estes cenários (IBI/IBC , CIC/CMSJ, igrejas, comunidade) constituem-se espaços das práticas educativas, incluindo-se entre estas as práticas pedagógicas, os rituais, as festividades, as práticas físicas, que levam à formação moral e ética e que tecem e entretecem as inter-relações, as histórias de vidas dos protagonistas investigados/públicos dessas instituições.

No âmbito deste apanhado conclusivo, em continuidade à impulsão escrita, registram-se revelações que emergem nas narrativas das professoras, pelas histórias de vida e entrevista oral, que se revelam entre os espaços das práticas educativas mediadas pelo *habitus* religioso, como:

- Práticas pedagógicas - aulas de Educação Física nas praias do Rio Corrente;
- Rituais comuns às instituições - entre filas, orações...

- Festividades - os banquetes, piqueniques;
- Práticas cívicas – os desfiles de 7 de Setembro, hinos durante a entrada;
- Recreios – intervalos orientados/fiscalizados pelos professores e diretores;
- Avaliação – provas escritas, orais, debates; leituras diversas, grêmios literários;
- Currículo – disciplinas comuns – destacando-se Canto Orfeônico, Educação Física, extensivas aos espaços não escolares;
- Práticas Religiosas – preleções/missas, reflexões nas aulas;
- Competições e jogos entre as instituições.

Nesta relação entre prática educativa e *habitus* religioso, destacam-se nas narrativas outras dimensões consideradas importantes para os protagonistas de ambas as escolas, como o rigor disciplinar, exigência com a aplicação de atividades, o desenvolvimento de valores cobrados no cotidiano das atividades na instituição, o respeito mútuo e principalmente aos professores. A separação aluno e aluna que durou muito tempo. No conjunto ou isoladamente estas situações convergem ou dizem respeito ao *habitus* religioso.

Portanto, considera-se relevante o estudo das instituições, ao se olhar a instituição educativa escolar a partir dos novos paradigmas, passa se a valorizar os sentidos destas práticas na e sobre a vida dos alunos e professores que as praticam/socializam, sendo estas percebidas/compreendidas como parte integrante do processo educativo, da pesquisa em educação e da história da instituição educativa, considerando-se que ao problematizar a história a partir de sua inter-relação com as instituições educativas e com as práticas dos seus protagonistas, mediadas pelo *habitus* religioso foi possível compreender sua identidade histórica, bem como perceber neste tema algo intrigante e estimulador, por exemplo – a dinâmica e o prazer expresso nas lembranças de seus ex-alunos e ex-professores, em que se tem entre as obrigações, as exigências e forte rigor disciplinar, a sensação de que, para estes, estudar era um prazer.

Por ser produzida no quadro de conhecimento da análise institucional, considera-se que a história das instituições educativas Instituto Batista Correntino e Colégio Mercedários São José integrada às suas práticas educativas apreende a realidade educativa como uma totalidade, em organização e em construção, neste sentido na análise para a construção do conhecimento histórico contemplou sobre contextos – cenários da educação da cidade de Corrente em seus diversos aspectos políticos, econômicos, socioculturais. As

instituições apresentam-se em sua reconstituição por uma história de longa duração. A reescrita da história ou produção do conhecimento histórico das instituições educativas em geral, e de forma específica as confessionais da cidade de Corrente (PI), realizou-se nas interfaces e pontos de inflexão entre Educação, História e Religião, corroborando a efetividade da metodologia que integra a análise documental, com fontes oportunizadas pela Nova História, como a história de vida, a entrevista oral e as fontes iconográficas.

O estudo contém entre revelações que trabalham o conhecimento histórico dessas instituições educativas, como objeto deste estudo, que se constitui em sua totalidade, e possibilitou observar-se sua organização a partir das documentações como estatuto, atas, as histórias orais e entrevistas, o que viabilizou conhecer a organização da instituição e desenvolvimento, na compreensão de sua internalidade e sua inter-relação ao exterior, analisadas a partir de seus contextos: sociocultural, histórico, político, econômico, entre outros.

Evidencia-se, por conseguinte, que a análise das instituições, colocou em realce uma correlação com as condições sociais que emergiram e estão inseridas, a partir dos contextos históricos e geográficos por elas determinados, destacando-se que na instituição batista, nas primeiras décadas de existência, os espaços entre os protagonistas eram de intensa integração entre as famílias, um convívio comum entre norte-americanos, trabalhadores do sítio do IBI, alunos internos, professores e diretores que moravam no espaço interno da instituição (o sítio); corroborando as expressões e comparações narrativas da ex-aluna “Era o desenvolver de nossa vida fora de casa e para nós se constituía na continuação dela, de maneira normal, como se fosse no próprio lar. Além do ensino a camaradagem, a sociabilidade, nos tornava uma irmandade”.

O estudo traz confirmações de que na reconstituição histórica é importante considerar as informações sobre seus agentes/protagonistas; quanto a quem atende às instituições educativas estudadas, quanto às pessoas da comunidade, assim como demarcações acerca do sentido de reconhecimento que as duas instituições educativas primavam junto à sociedade correntina e piauiense, principalmente, pois o que realmente se mostrava mais representativo era a necessidade educativa.

Confirma também que em relação à questão da formação, os dados demarcam que as protagonistas nos seus estudos formativos, vivenciaram, participaram da história das Instituições investigadas reconhecem a relevância social, a inter-relação do *habitus* religioso na formação, aspectos que oportunizam respostas ao problema e objetivos deste estudo na comprovação da Tese.

A propósito, no que concerne à categoria teórica trabalhada a partir da análise das instituições, combinando descrição e representação na percepção da dinâmica dessas instituições e de suas realidades, atendendo ao complexo histórico-geográfico em que estão inseridas – a cidade de Corrente (PI) e os contextos das práticas educativas das instituições cenários do estudo, são perceptíveis as articulações dos aspectos constitutivos das instituições: o instituído/materialidade, institucionalização/representação e instituição/apropriação, revelando-se a dinâmica e as inter-relações desses aspectos, permitindo visualizar a instituição/apropriação como o aspecto que envolve os demais, ou seja, que se constitui na razão de ser das instituições, no sentido compreendido e discutido por Magalhães (2004), entendendo que a apropriação envolve o pedagógico, o sociocultural, o antropológico, a inovação/projeção, articulados pela autonomização/subjetivação dos atores dessas instituições. Confirma, portanto, que estes aspectos apresentam-se em cada instituição não como lugares distintos, hierarquizados, mas um todo integrado.

Logo, na produção do conhecimento histórico das instituições educativas em geral, e neste estudo sobre as instituições educativas confessionais, em particular, considera ter sido possível desenvolver este marco teórico, que deu suporte à compreensão/interpretação desses aspectos nas instituições confessionais: IBI/IBC e CIC/CMSJ.

Emerge a compreensão de que ao se trabalhar de forma específica a formação profissional das professoras, tentou-se reconstituir, explicitar e justificar o significado de sua formação, observando que elas têm uma forte inter-relação com o *habitus* religioso no contexto dessas práticas formativas e profissionais. Assim o estudo e a análise das histórias de vida e os testemunhos dessas professoras revelam que elas próprias incorporam e são modelo daquilo que a tese demonstra.

Têm-se também por público os gestores que representam a direção interna tais como - os diretores e ex-diretores das instituições; e a direção externa oriunda do contexto das juntas Nacional e Internacional que dirigem/orientam/normatizam o Instituto Batista e as organizações católicas com funções semelhantes, atuando junto ao Colégio São José, atual CMSJ.

Decorre como entendimento que se volta para a compreensão de que o proposto na pesquisa possibilitou nessa tessitura o desenvolvimento político, sociocultural e econômico da cidade de Corrente. O fato é que, nestas histórias, entre conflitos e consensos, vence o sentimento comum às instituições de uma educação de qualidade com base em valores voltados para a moral e a ética cristã, em detrimento de uma educação doutrinária, apesar de

que esta se apresenta inerente à forma de ser/estar de cada instituição, que na construção de suas identidades se apresentam respeitando as decisões individuais de seus protagonistas.

Como prováveis respostas ao que se denominou como problema, e às questões norteadoras da pesquisa, conclui-se que as instituições educativas confessionais de Corrente (PI) tecem suas identidades articuladas às inter-relações das práticas educativas desenvolvidas na integração/apropriação – *habitus* religioso, de forma que os protagonistas investigados (público) afirmam e demonstram em suas histórias de vida terem participado ativamente do processo histórico de uma educação em que se configura o compromisso com a moral e com a ética cristã que, por meio da apropriação/inculcação e desenvolvimento nos alunos que as frequentam e particularmente nos alunos futuros professores uma formação integral e para vida.

O que conduz a que se destaque também, em relação aos protagonistas, que características como um alto rigor em relação à disciplina (exigências de horários, comportamento, compromisso com as atividades etc.), participação de professores e alunos nas atividades diversificadas dentro e fora das instituições, um currículo diversificado proposto pelas instituições, essas e outras práticas permitiram a aplicação do ensino-aprendizagem na realidade em que viviam. Assim, intui-se que esta formação promovia a autonomia de seus educandos, tendo como princípio de que autonomia se faz de forma particular a cada indivíduo. Registrando que, em geral, como nas demais instituições, essas pessoas se destacaram em seus contextos, na construção de suas identidades pessoais e profissionais, observando-se que entre os anos de 20 e 70, esse destaque se faz reconhecido em nível nacional.

Na tessitura do conhecimento histórico dessas instituições confessionais, ao reconstituir essas histórias foi possível entender os desafios que se evidenciam na forma como esses ex-alunos enfrentam as demandas sociais – necessidade de deslocamento para outras cidades em busca de uma melhor instrução, lutas da comunidade para trazer uma educação de qualidade. Quanto às demandas relativas à formação e às práticas pedagógicas, as instituições alcançam em sua tarefa de construir e dar suporte ao contexto sociocultural dos sujeitos históricos, encaminhando-os para outras cidades e mesmo implantando cursos nessas instituições, trazendo professores de outros países e estados brasileiros, no caso da instituição batista professores norte-americanos e da instituição católica – espanhóis. Em relação ao Brasil tem-se nas duas instituições professores vindos de outros estados como Rio de Janeiro, Bahia, Recife entre outros.

Diante do evidenciado, nessa tessitura conclusiva e algumas constatações são afirmadas, outras reafirmadas como:

- os protagonistas (público alvo) tecem e entretecem essa trama histórica de forma ativa, participando e se apropriando da ideologia das instituições, reconhecendo nesta forma de educação algo fundamental para suas vidas, de forma que o *habitus* religioso é considerado em relação à formação, segundo os protagonistas dessas histórias como algo essencial para a formação moral e ética.

- a tese de que a instituição escolar confessional, ao integrar o *habitus* religioso às práticas educativas, com base em princípios cristãos e num maior rigor disciplinar e pedagógico, historicamente tem levado à construção de uma formação que orienta para a integração e para a emancipação ética, humana, voltada para a autonomia, responsabilidade, preparação para a vida e, portanto, uma formação integral do homem. E confirmada, reiterada pelas professoras em suas histórias de vida, que são elas mesmas modelo desta formação. Confirma-se também a tese nas entrevistas orais e nas autobiografias escritas de ex-alunos, ex-professores, bem como nos referenciais teóricos e documentos.

- As instituições confessionais, ao construírem suas identidades, têm o *habitus* religioso presente mediando as práticas educativas, em suas características históricas de duração e mutação, em que este, na atualidade deste estudo, ainda é mantido em relação às doutrinas referentes às solenidades religiosas, à disciplina, mas representado por mudanças na forma como é conduzido, acompanhando em sua inculcação/apropriação/mutação o contexto religioso, histórico-social, econômico e cultural de cada época.

A pesquisa proposta leva a reflexões em relação à condução do processo de ensino e aprendizagem dessas instituições no contexto atual, principalmente no que se refere às teorias consideradas tradicionais tão criticadas, merecendo que se faça uma análise sobre a questão histórica do ensino e aprendizagem voltados para o ensino público em relação ao ensino privado, confessional ou não, que ainda mantém tradições, e sem generalizar, mas que, em comparação com o público, ainda alcança bons resultados. É relevante refletir-se a partir do conhecimento histórico, tendo em vista que a história é capaz de possibilitar a aproximação entre passado e presente para se perspectivar o futuro, o que é realmente tradicional que precisa ser mudado e o que ainda deve ser conservado, para que se tenha uma formação integral do ser enquanto humano.

No entanto, na trajetória da história das instituições conservam-se o *habitus* religioso, mas com mutações na sua mediação em relação às práticas, de forma que no decorrer da história das instituições as ações educativas, mesmo nos anos iniciais de sua história, superam as tradições de cada religião de forma que a necessidade educativa, de instrução, formação em geral, profissional, supera os conflitos das doutrinas, em relação às confissões, possibilitando que se sobreponha o educativo e também as apropriações das inovações do contexto contemporâneo, demonstrando a transformação educacional, além da aprendizagem de conteúdos, da formação profissional, mas possibilitou modos de pensar, agir e ser de cada sujeito, como afirmam os protagonistas – uma formação integral e para a vida.

Uma das funções sociais dessas instituições confessionais, para a comunidade de Corrente e demais regiões circunvizinhas, está representada nas palavras da professora Maruzia: “Na minha cidade eu estudei – na minha cidade eu trabalhei e na minha cidade eu faço o que mais gosto...”, ou seja, a oportunidade e possibilidade de transformações sociais, econômica e intelectual, em sua própria cidade.

As narrativas dos protagonistas (públicos), entre outros aspectos, revelam: que eles próprios incorporam e são modelos de uma formação moral e ética, comprometida com respeito ao próximo. As professoras vivenciam desde crianças o cotidiano das escolas de formação por meio do ensino primário e o ensino secundário em escolas confessionais, seguindo depois para uma formação profissional em instituições religiosas.

Neste texto conta-se um pouco dessa trama histórica que teceu a vida de seus protagonistas, que nos primeiros anos de história, focalizou-se na história de vida de ex-alunas, professoras das instituições, que possibilitaram pela contação/materialidade de suas vidas e formação, a confirmação da tese proposta neste estudo.

Não obstante as revelações elencadas, infere-se nesta reconstituição histórica proposta, que mesmo com a presença do *habitus* religioso, a catequese/evangelização não foi o principal objeto, nem o principal meio de formação nas instituições confessionais de Corrente (PI). Conclui que as instituições confessionais investigadas vêm historicamente propiciando uma formação moral, ética cristã e para vida – uma formação integral, confirmando, pois a declaração de Tese, referendando sua representatividade em relação à compreensão do conhecimento da história das instituições educativas no contexto em que estão inseridas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172. Maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced>>. Acesso em Dez/2012.
- A ESPIRITUALIDADE DO PADRE DIOCESANO. 2006. Disponível em: <http://aespiritualidadedopadrediocesano.com.br/>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- ALVES, M. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2009.
- ARAÚJO, J. C. S. As instituições escolares na primeira república. In: NASCIMENTO, I. M. [ET AL.], (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR: Sorocaba, São Paulo: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Paulo: EdUFSCar, 1998, p. 24–41..
- ALENCASTRE, J. M. P. de. **Memória cronológica, história corográfica da Província do Piauí**. Teresina: Cia Editora do Piauí – COMEPI, 1981.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.
- AZZI, R. **História da educação católica no Brasil: contribuição dos irmãos Maristas – a consolidação da obra de Champagnat no Brasil (1922-1947)**. v.2. São Paulo: Simar Loyola, 1999.
- BAUER, M. W.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, J. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BENJAMIN, W. **Sobre o conceito de história: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **O Anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BÍBLIA SAGRADA. 2. ed. Sociedade Bíblica do Brasil. Barueri, SP, 2012.

BONIATTI, I. M. Transitando entre o público e o privado: estratégias ficcionais de Ana Cristina César. **Conjectura**, v. 16, n. 3, set./dez. 2011 Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1264/888>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BOIS, G. Marxismo e história nova. In: LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques. **A História Nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86.

_____. O Campo Científico. In: Ortiz, Renato (org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, n 39, Editora Ática, São Paulo, 1984.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Entrevista de Maria Andréa de Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 2001.

_____. Os Três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª edição. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA – SBPC. **Jornal da ciência**. 14 MAR. 2005. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?>. Acesso em 19 jun. 2014.

BRASIL. FUNDAÇÃO CEPRO. Piauí em Números, 2002.

BRASIL. FUNDAÇÃO CEPRO. Piauí em números. **10. ed. Teresina, 2013. Disponível em:** <http://www.cepro.pi.gov.br/piemnumeros.php>. Acesso em: 19 jun. 2014.

BRASIL. IBGE. **Cidades**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.corrente>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. 8. ed. Brasília: Senado, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <<http://www.cpt.com.br/ldb/dos-profissionais-da-educacao#ixzz3KIGJrcoM>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Fundação Centro de Pesquisa econômica e social do Piauí. **Piauí em números**. 8. ed.. Disponível em: <http://www.cepro.pi.gov.br/download/201104/CEPRO06_aff9b5f5a6.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2013.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e práticas pedagógicas: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.

BRITO, I. de S. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

_____. **História dos batistas no Piauí: um século de lutas e vitórias da educação no Piauí**. Teresina: Editora Gráfica da UFPI, 2004.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CASIMIRO, A. P.; AGUIAR, I. P. de. **Educação e religião**. Alínea, 2012.

CABRAL, C. L. de O. Formação do professor no ensino médio: da Ratio Studiorum ao projeto de valorização do magistério. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e práticas pedagógicas: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.

_____. As políticas de formação do professor ao nível de segundo grau e suas implicações no Instituto de Educação “Antonino Freire”. 1999. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 1999.

CABTREE, A. R. **História dos batistas do Brasil**. Rio de Janeiro, Casa Publicadora Baptista, 1937.

CAPRA, F. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza**. Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARTER, S. **Instituto Batista Correntino: uma síntese histórica**. São Paulo: Colégio Batista Brasileiro, 1992.

CASTANHO, S. E. M. Questões teórico-metodológicas de História Cultural e Educação. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (Orgs.). **História, cultura e educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 137-168.

CATANI, D. B.; BUENO, B.; SOUSA, C.. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 111, p. 151 - 171, dez.

2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e a globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHATEAU, J. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Nacional, 1978.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CHAVES, M. W. Igreja, escola e família durante os anos 1920-1950. In: LOPES, S. C.

CHAVES, M. W. (Org.). **A história da educação em debate**: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIEFEL, 1990.

_____. História cultural entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 1986.

CITYBRASIL. **Corrente**: História da cidade. Disponível em:

<<http://www.citybrazil.com.br/pi/corrente/historia-da-cidade>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

COISAS PRA VER. **Mapas do Piauí com todas as cidades**. Disponível em:

<<http://www.coisaspraver.com/2013/01/mapa-do-piaui-com-todas-as-cidades.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J.; Relatos de Experiências e Investigación Narrativa. In:

LARROSA, J. (Org.). Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.

Barcelona: Laertes, 1995.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileira. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M.

H. C. **História e memória da educação no Brasil – Vol. III – século XX**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio 1992.

_____. Ensino religioso na escola pública: O retorno de uma polêmica recorrente. In:

Revista Brasileira de Educação. n. 27, p. 183-191, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

DAMATTA, R. **A Casa & a Rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DELGADO, L. de A. N. **História oral**: memória, tempo, identidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em:
<<http://www.dicio.com.br/industria/>>. Acesso em: 20 maio 2014.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

DUBAR, C. **La socialisation**. Paris: Armand Colin, 2000.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FÉLIX, L. O. **História & Memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: EDUFPI, 1998.

FELGUEIRAS, M. L.; VIEIRA, C. E. (Eds.). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: SPCE, 2010.

FERREIRA, A. C.; GROSSI, Y. DE S. A narrativa na trama da subjetividade: perspectivas e desafios. In: **História Oral**: Revista da Associação Brasileira de História Oral, n. 7, jun. 2004.

FERREIRA, L. W. As contribuições do sistema educacional no Brasil Colônia. In: **A paixão de aprender**. SME-PMPA, n° 12, p. 79-87, abr, 2000.

FERRO, M. do A. **Literatura escolar e história da educação**: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP, 2000.

FERRO, M. do A. B.; NASCIMENTO, F. de A. de S.; SOUSA, L. L. de. **História da educação**: velhos olhares, novas questões. Teresina: EDUEPI, 2003.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

FRANCO, M. A. S. **Entre práxis e epistemologia**: articulando o espaço científico da pedagogia. 2003. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=313:entre-praxis-e-epistemologia-articulando-o-espaco-cientifico-da-pedagogia&Itemid>. Acesso em: 20 maio 2013.

_____. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife. ENDIPE, 2006, p. 27-49.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Ala sombra de este árbol**. Barcelona: El Roure, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre, L&PM, 1994.

GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. T. **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARRIDO, E. **A educação confessional protestante no Brasil**. 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb13.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GEISLER, N. L. **Ética cristã**: opções e questões contemporânea. 2. Ed. São Paulo: Vida Nova, 2010.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G.G.; SILVA, L.C.B. da. **Memórias de leituras e formação de professores**. Campinas, São Paulo: 2008.

GOHN, M. da G. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HOBSBAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização, 2002.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professor: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IRMÃS MERCEDÁRIAS DO BRASIL. Rio de Janeiro, 1987.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

JARDILINO, J. R.; LIMA, E. F. S.; LOPES, L. P. Protestantismo e educação: escolas paroquiais no contexto do ensino de primeiras letras em São Paulo. In: **Caderno de História da Educação**, v. 10, jul./dez. 2011, Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**. v.25 n.2 São Paulo jul./dez. 1999.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP: Autores Associados, SBHE, n. 1, p. 09-43, jan./jun. 2001.

JUNQUEIRA, S. R. A. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1978.

KULHMANN JÚNIOR. M. O jardim-de-Infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. IN: MONARCHA, C. (org). **Educação brasileira 1875-1983**. São Paulo: Autores Editores, 2001.

LAHIRE, B. **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques**. Paris: La Découvert, 1999.

LANDIM, J. P. **Resgate de um débito**. Salvador: EGBA, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LECHNER, E. Narrativas autobiográficas e transformação de si: devir identitário em ação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

- LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas, São Paulo, 2003.
- LE GOFF, J.; CHARTIER, R.; REVEL, J.. **A História Nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LEVI, G. Sobre a micro-história. In: Burke, Peter. (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LINHARES, C. F. S. **Formação dos profissionais da educação: rememorando para projetar**, 1999.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção: novas perspectivas em linguística aplicada - vol.8. Campinas– SP: Pontes Editores, 2010.
- LOPES, M. I. V. de. **Pequisa em educação**. São Paulo: Loyola, 2001.
- LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- LOPES, S. de C.; CHAVES, M. W. (Org.). **A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia Da Educação**. São Paulo: ed. Cortez, 1994.
- LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2001.
- MAGALHÃES, J. A história das instituições educacionais em perspectiva. IN: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produções e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2005.
- MAGALHÃES, J. **Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)**. Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.
- _____. Breve apontamentos para a Histórias das instituições educativas. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. (Org.). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. **Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo**. Braga-Portugal: Universidade do Minho, 1996.

_____. O Professor – um regenerador agrilhado. **Revista HISTEDBR** on line, Campinas, n. 31, p. 4-17, set. 2008.

_____. Mediações da cultura escolar: a prática como normatividade. In: FERNÁNDEZ, J. G. **La escuela sus encenarios: acta de los IX encuentros de primavera em El Puerto**. El Puerto de Santa María, 2007.

_____. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2004.

_____. **Relatório Intercalar de Estágio de Doutorado**. Lisboa: IEUL, 2014.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MENESES, U. T. B. de. A história, cativa da memória? **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 34, p. 9-24, 1992.

MELO, J. de A. **Rastros de uma vida**. Autobiografia. [s.l.]: [s.n.], [2003?].

MELO, T. **A vida verdadeira**. Disponível em:

<http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_tm.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: LOYOLA, 2002.

MEIHY, J. C. S. B.; LANG, A. B. da S. G.; Revista História Oral: um auto-olhar. In: **História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, n. 7, jun. v. 7. São Paulo: Associação Brasileira de História Oral, 2004.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto: 2010.

MENDONÇA, A. G. **O Celeste Porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo: ASTE, 1995.

MESQUITA, P. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MIALARET, G. **As ciências da educação**. Lisboa: Moraes, 1976.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MICHAELLIS – DICIONÁRIO ONLINE. Disponível em:

<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra>>. Acesso em maio 2014.

MORAES, Maria Cecília; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Lisboa, 2003, p. 127-160.

MORIN, E. **El método. Las ideas.** Madrid: Catedr, 1992.

MONARCHA, C. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

NASCIMENTO, E. F. VILAS-BOAS C. do. A pedagogia dos catecismos Protestantes no Brasil católico. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**– a educação e seus sujeitos na história. Goiânia: UCG, 2006. p.1-10.

NASCIMENTO, M. I. M.. **Instituições Escolares no Brasil: conceitos e reconstrução histórica.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

NOGUEIRA, E. G. **Maravilhosa e abençoada história: Igreja Batista de Corrente - 100 anos a serviço do Senhor da Seara.** Teresina-PI: Halley, 2003.

NOGUEIRA, E. de A. N. **Raízes da minha terra.** Teresina, PI: Gráfica do Povo, 2002.

NOGUEIRA, J. C. **O Patriarca: troncos e galhos.** . Teresina: [s.n.], [190?].

NUNES, C. Às margens do manifesto dos pioneiros. In: XAVIER, M. do C. (Org.). **Manifesto dos pioneiros d educação: um legado educacional em debate.** Rio de Janeiro: FGV, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

_____. **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1999.

_____. **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Artes Gráfica, 1997.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NOVAES, A. Sobre tempo e história. In: NOVAES, A. (Org). **Tempo e história.** São Paulo: Companhia das Letras. 1992.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

OLIVEIRA, M. F. de A. **O crescer no Instituto Batista Correntino: uma lição de vida.** Teresina: EDUFPI 2013.

OLIVEIRA, B. A. **História dos batistas no Brasil.** Rev. 15 10 2003. Disponível em : <http://www.pibrj.org.br/historia/arquivos/roteiro_cronologico.pdf>. Acesso em 30 set. 2013.

_____. **Centelhaem restolho seco: uma contribuição para o trabalho dos primórdios dos batistas no Brasil.** São Paulo: Vila Nova, 2005.

OTERO, L. F. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: EDUFF, 1998.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil – Educação popular e Educação de Adultos**. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARANAGUÁ, C. **Terra de um Paladino**. [s.l],[s.n], 1980.

PERROT, M. **As Mulheres ou os Silêncios da História**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

PEREZ, C. L. V. Cotidiano: história (s), memória e narrativa: uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCÍA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PENNO, S. M. K. **A trajetória da instituição educativa evangélica mais antiga no Estado do Piauí**: Instituto Batista Correntino. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

PESSOA, F. **O pensador**. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

PIAUI. FUNDAÇÃO CEPRO. **Diagnóstico dos municípios**. Disponível em: <<http://www.cepro.pi.gov.br/diagsococo.php>>. Acesso em: 06 maio 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. A. L.; LEAL, M. C. (Org.). **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: LOYOLA, 2003.

PINTO, Á. V. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PINHEIRO, M. F. **O público e o privado na educação brasileira: UM CONFLITO NA Constituição (1987-1988)**. 1991. Tese (Dout.) Sociologia/UnB. 1991.

PORTELLI, A. **História Oral e Poder**. 2010. Disponível em: <http://alessandroportelli.blogspot.pt/2010_12_01_archive.html>. Acesso em: 28 jun. 2014.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PROGRAMA MAXQDA. Disponível em: <<http://www.maxqda.com/products/maxqda>>. Acesso em 7 jul. 2014.

RABELO, G. Memória e histórias de escolas religiosas. In: PAIM, E. A.; RABELO, G.; COSTA, M. O. (Org.). **História educação e cultura escolar**. Chapecó: Argos, 2012.

RECIFE. SEC - Seminário de Educação Cristã. 12 nov. 2010. Disponível em: <<http://soumovidopormissoes.blogspot.pt/2010/11/sec-seminario-de-educacao-crista.html>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

- REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIOS, T. A. **Educar para quê?** Belo Horizonte, MG: ATTA, [200?]. DVD 01.
- ROMANELLI, O. de O. **Historia da educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- SANGENIS, L. F. C. **Gênese do pensamento educacional brasileiro**: franciscanismo e jesuitismo na educação brasileira. 2004. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-01-22T125039Z-1192/Publico/Tese-Luiz%20Sangenis.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2013.
- SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstituição histórica. In: NASCIMENTO, I. M. [ET AL.], (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR: Sorocaba, São Paulo: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- _____. Prefácio. In: CARVALHO, C. H. de; GONÇALVES NETO, W. (Orgs.). **Estado, Igreja e Educação**: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX. Campinas, São Paulo: Alínea, 2010.
- _____. **História das ideias pedagógica no Brasil**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.
- _____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**. V. 14. N. 40. Jan/abr. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu>>. Acesso em: 2 jan. 2013.
- SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO CRISTÃ. Disponível em: <<http://sec.org.br/historia/>>. Acesso em: 25 jun. 2014.
- SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SETTON, M. da G. J. S.. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20, maio/jun/Jul/ago, 2002.
- SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SOUZA, S. T. de; RIBEIRO, B. O. L. **Do público ao privado, do confessional ao laico**. A história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX. Uberlândia (MG): EDUFU, 2009.

SOUZA, M. C. C. C. de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/ EDUFS, 2000.

SOUZA, E. F.; LIRA, M. H. C. As práticas corporais femininas na escola confessional Santa Gertrudes no Século XX. In: **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2012, Uberlândia Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, I. A. de C. Arquiteturas do tempo nos enredos de professores/as. In: OLIVEIRA, V. F. de (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: UNijuí, 2006.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo - Brasília: Ed. Nacional - INL, 1976.

TORRES, R. R. (Org.). **Tiempo y sociedade**. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1992.

TOLEDO, C.; AMARAL, T. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. In: **Revista HISTEDBR On-Line**. n. 14, p. 1-18, jul. 2004. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html>. Acesso em: 19 mar. 2012.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

PALHAS DIAS, W. Papo-Amarelo: drástica solução. Teresina (PI):[s.n], 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, M. E. **Capitalismo e educação no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

XAVIER M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

Documentos

ACTA – REGISTRO DE ESTATUTOS. **Ata do IBI - dia 10/01/1920**. Corrente (PI), 1920.

BRASIL. Estado do Piauí. **Resolução CCE/PI nº267/2010**.

BRASIL. **Diário oficial**. Certidão. Obra Missionária de Corrente. Rio De Janeiro. Fls. Nº. 10364- 10365. (Seção 1).1958.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Autorização para funcionamento**. Rio de Janeiro, 1953.

PIAUI. **Estatuto do Instituto Batista Industrial**. Corrente, PI, 1920.

PIAUÍ. INTENDÊNCIA MUNICIPAL DE CORRENTE. **Imposto sobre indústria e profissão.** Procuradoria Municipal de Corrente, 1924.

PIAUÍ. INTENDÊNCIA MUNICIPAL DE CORRENTE. **Imposto sobre exportação de bois.** Procuradoria Municipal de Corrente, 1926.

PIAUÍ. MUNICIPALIDADE DE CORRENTE. **Receita ao Procurador:** reses abatidas. Procurador da Villa de Corrente, 1923.

Narrativas escritas

AVELINO, M. da C. **Autobiografia escrita – memorial de formação.** Entregue a Entregue a Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira. Teresina, 2014.

PARANAGUÁ, S. M. **Autobiografia escrita (livro no prelo).** Entregue a Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira. Teresina, 2014.

PENNO, V. H.; PENNO, S.M.K. **Memorial descritivo relativo às atividades na cidade de Corrente,** Rio Grande do Sul, 2014.

Narrativas orais

AVELINO, M. da C. **Autobiografia escrita – memorial de formação.** Entregue a Entregue a Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira. Teresina, 2014.

MASCARENHAS, M. da S. **Entrevista oral:** realizada por Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira, 15 Nov., 2014.

NOGUEIRA, F. A. – ex-aluno do IBI. **Entrevista oral:** realizada por Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira, 15 Nov., 2013.

NOGUEIRA, M. de A.- atual diretor administrativo, ex-aluno. **Entrevista oral:** realizada por Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira, 20 Nov., 2013.

PARANAGUÁ, C. F. **Entrevista oral** - concedida à Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira. Corrente (PI), Nov. 2013.

PARANAGUÁ, C. A. N. **História oral de vida** – concedida à Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira. Corrente (PI), Nov. 2013.

SANTOS, J. C. S. **Entrevista oral** - concedida à Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira. Corrente (PI), Nov. 2013.