

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA– UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

LÍLIAN GLEISIA ALVES DOS SANTOS

**MEMÓRIAS DO COLEJÃO:
O INSTITUTO NOSSA SENHORA APARECIDA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
EM SALINAS-MG (1951 - 1977)**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
JUNHO DE 2023**

LÍLIAN GLEISIA ALVES DOS SANTOS

**MEMÓRIAS DO COLEJÃO:
O INSTITUTO NOSSA SENHORA APARECIDA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
EM SALINAS-MG (1951 - 1977)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Linha de Pesquisa: Memória Cultura e Educação

Projeto Temático: Memória, Cidade e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta

**VITÓRIA DA CONQUISTA –BA
JUNHO DE 2023**

S236m

Santos, Lílian Gleisia Alves dos.

Memórias do Colejão: o Instituto Nossa Senhora Aparecida e a história da educação em Salinas - MG (1951 - 1977). / Lílian Gleisia Alves dos Santos, 2023.

284f.

Orientador (a): Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 271 – 284.

1. Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA) - Escola secundária. 2. Ensino Secundário. 3. Cultura Educacional Católica - Salinas. I. Marta, Felipe Eduardo Ferreira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

CDD: 373

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Memories of Colejão: The Nossa Senhora Aparecida Institute and the history of education in Salinas-MG (1951 - 1977).

Palavras-chaves em Inglês: INSA; Secondary School; Civilizing Process; Educational Culture; Catholic; Salinas.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Banca Examinadora: Prof. Dr. Felipe Eduardo Marta Orientador (Presidente), Prof. Dr. Fabio Mansano de Mello (Titular), Prof. Dr. Tony Honorato, Prof. Dr. José Luis Simões.

Data da Defesa: 02 de junho de 2023

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

FOLHA DE APROVAÇÃO

LILIAN GLEISIA ALVES DOS SANTOS

MEMÓRIAS DO COLEJÃO: O INSTITUTO NOSSA SENHORA APARECIDA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM SALINAS-MG (1951 - 1977)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Local e Data da defesa: Vitória da Conquista/BA, 02 de junho de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta -
Presidente
Instituição: UESB

Ass.: 
Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA SALETE DE SOUZA NERY
Data: 07/06/2023 11:32:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria Salete de Souza Nery
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Fabio Mansano de Mello
Instituição: UESB

Ass.: _____

Prof. Dr. Tony Honorato
Instituição: UEL

Ass.: 

Prof. Dr. José Luis Simões
Instituição: UFPE

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE LUIS SIMOES
Data: 06/06/2023 15:27:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

DEDICATÓRIA

A Emilly, razão de todas as minhas lutas e perseverança.

A Eva, minha mãe e inspiração diária.

A Francisco, meu pai, que mesmo estando em outro plano, está presente diariamente em minhas memórias: ao fechar os olhos, consigo ver a luz e o brilho do seu sorriso no orgulho a cada conquista minha.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, quero agradecer a Deus, por me sustentar nessa caminhada, emanando-me força, foco e fé durante esse grande desafio. Com Ele segurando minhas mãos, consegui ter domínio para continuar, e os momentos de imersão foram menos solitários.

Meus agradecimentos às agências de fomento:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), responsável pela bolsa de estudos que recebi durante parte do curso.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), que proporcionou dedicação exclusiva para efetivação desta pesquisa e contribuiu parcialmente com bolsa de estudos por meio do Programa de Bolsas para Qualificação de Servidores (PBQS).

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que me proporcionou uma experiência acadêmica de qualidade e responsabilidade.

À coordenação e aos servidores do PPGMLS, por sempre me receberem e me ouvirem com carinho, atenção, respeito, buscando agilizar atendimento e emissão de documentos com presteza e eficiência.

Aos educadores do PPGMLS, por contribuírem de maneira primorosa na minha formação, alargando meus horizontes na vida acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e colegas do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores (GPROC), por me acolherem com carinho, oportunizando discussões e diálogos teóricos calorosos que foram de grande valia para minha reflexão sobre meu objeto de pesquisa – em especial, ao Professor Dr. Tony Honorato, pelo carinho dispensado a mim desde o ano de 2020, quando me recebeu na UEL em Londrina. Tenho muita gratidão pela parceria firmada, dedicação, pelo direcionamento e acompanhamento nesse processo, principalmente por compartilhar comigo seus conhecimentos.

Uma gratidão ímpar ao meu orientador, Professor Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta, pela maneira segura, sólida e dialógica com que conduziu meu crescimento na vida acadêmica, regada de dedicação, zelo pelos seus modos de orientar, com exigências pontuais que possibilitaram o desenvolvimento, o avanço e a concretude deste trabalho. Educador que marcou fortemente minha formação acadêmica, compartilhando seus conhecimentos teóricos,

profissionais e seus saberes docentes, acreditando no meu potencial e me indicando que essa foi a conquista de uma chave que abrirá muitas portas para caminhos promissores na pesquisa e na docência.

Aos professores Maria Salete de Souza Nery, Fábio Mansano de Mello e José Luís Simões que se dispuseram a colaborar no desfecho deste trabalho, trazendo ricas reflexões e contribuições para aprofundamento da pesquisa, compartilhando seus conhecimentos docentes.

À Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí, que oportunizou com benevolência acesso aos arquivos das escolas extintas de Salinas, em especial, o arquivo do Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA).

À Gleide Aparecida Cardoso Oliveira, diretora da Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro, pela solicitude em firmar parceria em prol do Projeto de Ensino “O Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA): História e Memória de uma instituição escolar” e simpatia ao proporcionar acesso aos documentos do INSA em 2019.

O sabor e prazer da memória está nos tempos de conversas, sejam elas curtas ou longas, no saber ouvir e se deleitar com as experiências de outrem. O ato de lembrar nem sempre é prazeroso, às vezes dói, corrói, faz lágrimas caírem, traz sensações e desejo de voltar no tempo e mudar algo. Mas, há também muitos momentos que ao serem evocados nos tiram uma boa gargalhada, um sorriso de canto, um conforto no peito e sentimentos de agradecimento por ter construído uma identidade e uma história. Assim é o ser humano em suas reminiscências. Por tudo isso, quero agradecer:

A todos os ex-estudantes do INSA e cidadãos salinenses participantes deste trabalho por me permitir ter acesso às recordações tão preciosas: Áida Viana, Ana Ferreira de Oliveira, Avelina Rufino Franco de Almeida, Carmelita Soares dos Santos Carneiro, Janete Matos de Novais Afonso, Joeliza Dias Cardoso, Maria Aderci de Carvalho, Maria Aparecida Miranda Brito, Maria da Glória Cardoso dos Nogueiras, Maria de Lourdes Costa, Maria de Lourdes Oliveira Cardoso, Maria Efigênia de Araújo Assis, Maria Elza Sarmento, Maria Eunice Guimarães Costa Silva, Mariangela Corrêa Costa Gentilluomo, Odete Cândido, Regina Coeli Corrêa Daconti, Suzana Matos Melo; Ângela Guarda de Jesus, Geraldo Paulino Santana, José Antônio Prates, Juventino Gomes de Miranda Filho, Mendo Corrêa Filho, Valdomiro Afonso dos Santos. Em especial a Vilson Alves Moreira, também colega de trabalho, pela parceria em proporcionar minha aproximação com muitos dos entrevistados, estreitando laços para estabelecimento de confiança.

Durante o caminho, estágios foram necessários, tempos de recolhidas, períodos em que se distanciar do meio social foi preciso, quando o silêncio se tornou necessário e o diálogo passou a ser somente com três atores: você, suas fontes e seus pensamentos.

Diante disso, venho agradecer também:

À minha mãe, Eva, fonte de minha inspiração, a pessoa que exatamente durante os anos de 2019 a 2022 passou por muitos desafios e ainda assim me mostrou que é preciso esperar, ter fé, perseverança e garra.

À Emilly, razão de minha vida e dos meus projetos, por reconhecer minhas batalhas e principalmente por compreender os momentos de ausência, para que eu pudesse prosseguir e concluir sonhos da formação profissional – e por estar sempre na torcida por melhores conquistas, de forma incondicional.

Ao meu pai, Francisco (*in memoriam*), que, apesar de não estar mais entre nós, tenho convicção de que, no céu, está como uma estrelinha brilhante e radiante iluminando meus passos e sorrindo com triunfo a cada vitória por mim alcançada.

À Magela, que acompanhou de perto o processo, encorajando-me e incentivando, em busca de me arrancar sorrisos quando a vontade era de chorar.

Aos meus familiares, pelos incentivos e pelas boas vibrações.

A Luciana Canário Mendes, pelo incentivo constante para meu ingresso no PPGMLS e também por ter me encorajado a persistir na concretização deste sonho.

Aos meus colegas do doutorado, em especial, Jonatan, Nádia e Thiago, minha eterna gratidão pela companhia, boas vibrações, apoio nos momentos difíceis e risadas compartilhadas.

Aos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, participantes colaboradores do Projeto de Ensino, Saulo Henrique Araújo Almeida e Maria Fernanda Santos Moreira pela dedicação e pelo empenho no trabalho realizado, o qual contribuiu muito para nortear o início desta pesquisa.

É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. A memória é constituída por pessoas, personagens. Personagens que não pertenceram necessariamente ao espaço-tempo da pessoa.

(POLLAK, 1992)

RESUMO

Esta pesquisa emerge das memórias de ex-estudantes do Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA), primeira escola secundária de Salinas/MG, uma instituição confessional feminina instituída pela Congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento. O estudo teve como recorte temporal de 1951 a 1977, período em que a instituição educacional foi criada, passou por um processo parcial de subvenção ao estado, e, por fim, estadualizada. O problema que norteou nossa investigação foi: o que representou a implantação do INSA, uma instituição confessional gerida por religiosas da Congregação Irmãs Clarissas Franciscanas, para o processo de escolarização na cidade de Salinas/MG naquele momento histórico? Buscamos, então, analisar a história e memória da educação secundária para moças em Salinas/MG, as vivências e experiências num processo de escolarização, tendo como eixo central a criação e transformação do Instituto Nossa Senhora Aparecida e o impacto deste para a sociedade e região. Como hipóteses fundamentais: a igreja católica supriu a ausência do Estado, que não oferecia o ensino secundário em Salinas/MG; A memória coletiva do INSA ancora sentimentos, relações de afetividade e de construção identitária das ex-estudantes, isto porque elas consideram que o colégio teve representação de intelecção e ponto de partida para a transformação social, educacional e econômica de Salinas. Para realização desta investigação, optamos pela metodologia de História Oral de Vida, em que entrevistas foram analisadas, interpretadas e somadas a um acervo documental. Dessa maneira, imergimos em estudos teóricos do campo da História da Educação e da História Oral sob o fio condutor dos estudos da Memória. O resultado foi a confecção de um trabalho inédito que contribui para o debate em torno da memória do processo de desenvolvimento educacional de Salinas/MG e região. Traz-se uma memória historiográfica permeada por vivências e experiências escolares em que costumes, condutas morais e valores são expressos a partir de uma cultura educacional católica com influências políticas que movimentaram, mudaram o *status* do INSA e marcaram as memórias das ex-alunas desse estabelecimento educativo. As reminiscências nos fizeram compreender que o processo educativo das meninas se efetivou por meio de modelagem de um processo civilizador, em que estavam presentes a disciplina, obediência e as desigualdades de gênero, por meio de práticas tradicionais e políticas-culturais. Ao mesmo tempo, o educandário impactou positivamente o contexto educacional de Salinas e região, isto porque preencheu uma lacuna educacional de um grupo social que ansiava por possibilidade de continuidade de escolarização de meninas. Em 1977, logo após o jubileu de prata do INSA, ele foi fechado, e isso acarretou no afastamento das freiras da instituição. Esse acontecimento se deu permeado por conflitos políticos em que encontramos nas fontes memórias silenciadas, lembranças que os sujeitos carregam e escondem devido a uma pressão de um poder político oculto, talvez ainda presente de forma camuflada, para manter certas memórias no campo do apagamento.

Palavras-chave: INSA; Ensino Secundário; Processo Civilizador; Cultura Educacional Católica; Salinas.

ABSTRACT

This research emerges from the memories of former students of Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA), the first secondary school in Salinas/MG, a female confessional institution established by the Congregation of Sisters Clarissas Missionary do Santíssimo Sacramento. The study had as a temporal cut from 1951 to 1977, period in which the educational institution was created, underwent a partial process of subsidy to the state, and, finally, statewide. The problem that guided our investigation was: what did the implementation of INSA represent, a confessional institution managed by religious from the Congregation Sisters Classes Franciscana, for the schooling process in the city of Salinas/MG at that historical moment? We seek, then, to analyze the history and memory of secondary education for girls in Salinas/MG, the life experiences in a schooling process, having as its central axis the creation and transformation of the Nossa Senhora Aparecida Institute and its impact on society and the region. The essential hypotheses: the Catholic Church supplied for the absence of the State, which does not offered secondary school in Salinas/MG. The collective memory of INSA anchors feelings, affective relationships and identity construction of former students, this is because they consider that the school had representation of intellection and a starting point for the social, educational and economic transformation of Salinas. To carry out this investigation, we opted for the methodology of Oral History of Life, in which interviews were analyzed, interpreted and added to a documentary collection. In this way, we immerse ourselves in theoretical studies in the field of History of Education and Oral History under the guiding principle of Memory studies. The result was the making of an unprecedented work that contributes to the debate around the memory of the educational development process in Salinas/MG and region. It brings a historiographical memory permeated by experiences and school experiences in which customs, moral conduct and values are expressed from a Catholic educational culture with political influences that moved, changed the status of INSA and marked the memory of former students of this educational establishment. The reminiscences made us understand that the educational process of the girls took place through the modeling of a civilizing process, where discipline was present, obedience and gender inequalities were present, through traditional and political-cultural practices. At the same time, the school had a positive impact on the educational context of Salinas and the region, as it filled an educational gap for a social group that yearned for the possibility of continuing the girls' schooling. In 1977, shortly after INSA's silver jubilee, it was closed, and this resulted in the removal of the institution's fairs. This event was permeated by political conflicts in which we find silenced memories in the sources, memories that the subjects carry and hide under pressure from a hidden political power, perhaps still present in a camouflaged way, to keep certain memories in the field of erasure.

Keywords: INSA; Secondary School; Civilizing Process; Catholic Educational Culture; Salinas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CERIS	Centro de Estatística Religiosa Investigação Social
CF	Constituição Federal
COVID-19	Corona Vírus Disease
EC	Emenda Constitucional
EECIR	Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
GEPDP	Grupo de Estudos e Pesquisas Didático-Pedagógicas
GPROC	Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CICFMSS	Congregação Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento
ICFMSS	Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento
INPM	Instituto Nacional de Pesos e Medidas
INSA	Instituto Nossa Senhora Aparecida
IFNMG	Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MES	Ministério da Educação e Saúde
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública

MG	Minas Gerais
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PBQS	Programa de Bolsas para Qualificação de Servidores
PPGMLS	Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade
PPEdu	Programa de Pós-Graduação de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UEL	Universidade Estadual de Londrina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ponte de madeira no centro da cidade de Salinas/MG.....	64
Figura 2	Viagem das primeiras missionárias Clarissas Franciscanas de Bertinoro-Itália a Itambacuri-Brasil	66
Figura 3	Mesorregiões mineiras de acordo com o IBGE.....	74
Figura 4	Localização de Salinas - Norte de Minas Gerais.....	74
Figura 5	Chegada das Freiras Clarissas Franciscanas em Salinas/MG (1951)	79
Figura 6	Primeira sede do INSA. Foto registrada em 1951.....	80
Figura 7	Segunda sede do INSA. Foto registrada em 1952.....	81
Figura 8	Certidão de doação de terreno ao INSA, datado em 18 de dezembro de 1951.....	83
Figura 9	Primeira página - A Lira do Instituto N. S. Aparecida, setembro de 1961.....	86
Figura 10	Festa de Santo Antônio, setembro de 1961 (autor não identificado).....	86
Figura 11	Descrição do INSA, por Maria Inês de Oliveira Santana.....	90
Figura 12	Sede própria do INSA, 1958	92
Figura 13	Poesia ao INSA “Ilha de Luz” por Darcy Freire – 1961.....	97
Figura 14	Capela do Instituto Nossa Senhora Aparecida (Década de 1960)	99
Figura 15	Tabela de valores das anuidades do internato e externato – Ano 1951.....	102
Figura 16	Declaração de não remuneração às religiosas – Ano 1958.....	104
Figura 17	Documentação necessária para matrícula (1952).....	106
Figura 18	Atribuições dos pais junto ao INSA – Ano 1951.....	113
Figura 19	Quarto de Aida Viana e Presépio natalino da residência de Aida Viana (2019).....	127
Figura 20	Livro Didático “História Sagrada”	128
Figura 21	Instruções do Livro Didático “História Sagrada”.....	130
Figura 22	Define sobre a educação moral e religiosa no INSA.....	133
Figura 23	Aula de Piano no INSA - Ano provável 1957.....	138
Figura 24	Caderno de Música de Aida Viana, ex-estudante do INSA - Ano 1958.....	140
Figura 25	Caderno de Música de Aida Viana, ex-estudante do INSA – Ano 1958.....	140
Figura 26	Convite de Formatura das primeiras Normalistas e Ginasianas do INSA em 1958.....	142
Figura 27	Alunas do INSA com uniforme de gala (1962).....	147
Figura 28	Regime disciplinar do INSA pautado na Pedagogia Moderna (1951).....	154
Figura 29	Horário de Aulas, com as respectivas disciplinas do 1º Ano Ginásial de 1952.....	158
Figura 30	Lista de corpo docente, com as respectivas disciplinas do Curso Ginásial de 1957.....	160
Figura 31	Autorização de funcionamento do Ginásio Nossa Senhora Aparecida de Salinas a título precário.....	167
Figura 32	Solicita autorização de funcionamento do Ginásio Nossa Senhora Aparecida (1953).....	168

Figura 33	Documentos do processo para adequações necessárias à autorização de funcionamento do Ginásio Nossa Senhora Aparecida de Salinas (1953).....	169
Figura 34	Carta de solicitação de autorização de funcionamento do Ginásio Nossa Senhora Aparecida de Salinas sem tempo determinado (1969).....	170
Figura 35	Currículo enviado pelo INSA – 19 maio de 1961.....	177
Figura 36	Devolução do currículo ao INSA (do Inspetor Seccional de Belo Horizonte à Direção do Ginásio Nossa Senhora Aparecida) – 22 de maio de 1962.....	178
Figura 37	Envio de documentos corrigidos (Da Direção do Ginásio Nossa Senhora Aparecida ao do Inspetor Seccional de Belo Horizonte) – 27 de maio de 1962.....	180
Figura 38	Relatório de Inspeção do Ginásio Nossa Senhora Aparecida (1958).....	184
Figura 39	Sala de aula do INSA em 1954.....	188
Figura 40	Sala especial de Geografia – 1954.....	189
Figura 41	Sala especial de Ciências Naturais – 1954.....	191
Figura 42	Parte de instrumentos da Sala especial de desenho e trabalhos manuais – 1954.....	192
Figura 43	Material exigido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública para autorização de funcionamento escolar – 1954.....	193
Figura 44	Continuação da lista de material exigido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública para autorização de funcionamento escolar – 1954.....	194
Figura 45	Continuação da lista de material exigido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública para autorização de funcionamento escolar – 1954.....	195
Figura 46	O currículo escolar e medidas de apuração do rendimento escolar a partir da nova LDB – 1962.....	199
Figura 47	Certificado de conclusão do curso ginásial de Aida Viana (1955)..	204
Figura 48	Diploma de normalista de Aida Viana.....	205
Figura 49	Nomeação de Aida Viana para o cargo de professora primária (1959).....	209
Figura 50	Solicita mudança de regime de funcionamento: de atendimento feminino para misto – 1956.....	216
Figura 51	Encerramento das atividades do Departamento Masculino.....	217
Figura 52	Estudantes uniformizados – 1958.....	219
Figura 53	Regimentos Internos do INSA e do Ginásio da Fundação Educacional de Salinas.....	227
Figura 54	Antiga residência do Coronel Idalino Ribeiro (entre 1933 e 1945 – segunda imagem em 12 de janeiro de 2021).....	235
Figura 55	Antiga residência do Coronel Idalino Ribeiro, atualmente.....	235
Figura 56	Convite do Jubileu de Prata do INSA – 1976.....	243
Figura 57	Carta do deputado estadual Sylo Costa às Irmãs Clarissas Franciscanas -1974.....	245
Figura 58	Publicação do Deputado Estadual Sylo Costa no Diário do Legislativo de Minas Gerais.....	247
Figura 59	Solicitação de Recurso Financeiro para Orfanato – 1970.....	251

Figura 60	Indeferimento à solicitação de recurso financeiro para orfanato – 1970.....	253
Figura 61	Comunicado de estadualização total do INSA – 1977.....	255
Figura 62	Visita das freiras à Salinas em 1980, quando foram homenageadas pelas ex-alunas.....	257

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das ex-estudantes participantes da pesquisa e que também deram aulas no INSA.	34
Quadro 2 - Características dos ex-estudantes participantes da pesquisa.	35
Quadro 3 - Características dos demais participantes da pesquisa.	36

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Alfabetização da População de Quinze Anos e Mais – Brasil – 1940/2010
125.....125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 MEMÓRIA, HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO: OBJETO, ABORDAGENS E FONTES	48
2.1 Diretrizes educacionais e ampliação do ensino secundário	48
2.2 Escolarização e diversificação no ensino em Minas Gerais	53
2.3 O contexto educacional de Salinas em 1950	61
3 “A CONSTRUÇÃO DO PRÉDIO PARECIA UM ATO DE LOUCURA! MAS, O QUE NÃO É UMA LOUCURA SAGRADA? A LOUCURA É UM GESTO SAGRADO DE ATREVIMENTO”	69
3.1 Quando chegou o Instituto Nossa Senhora Aparecida, tinha necessidade de um prédio para funcionar a escola das freiras!.....	69
3.2 “O Colejão, o Colégio das irmãs”	82
3.3 “Se tivesse festa misturava todo mundo, do contrário não tinha comunicação com as pensionistas”	101
4 MEMÓRIAS DAS VIVÊNCIAS ESCOLARES, FORMAÇÃO MORAL E RELIGIOSA.....	125
4.1 “Era tudo baseado nas palavras de Deus”	126
4.2 Educa-se com bondade e paciência, estabelecendo uma relação de amizade e confiança.....	153
4.3 As memórias administrativas que se encontram nos bastidores.....	167
4.4 Mudanças e transições políticas.....	174
4.5 “Eu trabalhei como aprendi. As freiras eram muito organizadas! Isso eu trouxe para a vida!”	202
5 OS CONFLITOS: MEMÓRIAS SUBTERRÂNEAS, EM DISPUTA, APAGADAS E SILENCIADAS.....	215
5.1 “[...] esqueceram dos homens”.	215
5.2 “[...] foi aluna depor, foi freira depor [...]”	228
5.3 [...] “Por conta de política, [as freiras] sofreram demais! Até bombas soltaram próximo dos dormitórios delas”	235
6 CONCLUSÃO.....	259
REFERÊNCIAS	271

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que as instituições são fruto de um contexto histórico, político, social e econômico de uma determinada sociedade. O estudo social da educação, quando relacionado à História e à Memória, permite questionar sobre criação, invenção, permanências e rupturas contextuais e espaciais de diversas produções de sentido. Assim, cabe refletir a construção das memórias individuais e coletivas que se podem usar como fonte. Dessa maneira, este estudo tem como objeto de pesquisa a história e a memória construída por uma instituição de ensino, o Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA), a partir da sua criação, seu desenvolvimento e sua cultura junto à população de Salinas/MG. Tais estudos são promissores para a compreensão das transformações ocorridas nos diversos setores da sociedade dessa cidade situada no norte de Minas Gerais, que podem ter resultado em mudanças e/ou permanências culturais.

Maria Isabel Moura Nascimento (2007) afirma que a pesquisa sobre instituições escolares já se tornou um marco histórico como objeto de estudos, já que não é possível compreender o processo de criação de escolas sem analisar a organização econômica, política e social do país e como isso reflete nos contextos regionais e locais. A criação dessas instituições segue a dinâmica das mudanças e os interesses da sociedade, determinados pelo sistema de produção e interesses burgueses. De outro modo, isso não invalida o presente estudo, que procura localizar o objeto no que concerne à sociedade e ao período em que está inserido. Nossa pretensão não está no aspecto descritivo e limitado às fontes da escola, o que nos interessa é considerar sua dimensão histórica, com novas problematizações para compreender as lacunas existentes e refletir criticamente sobre as memórias orais e documentais.

Percebemos que a história do “Colejão” ou Colégio das Freiras¹ é propagada apenas a partir dos costumes, das vivências e experiências cotidianas, discorrendo somente por configurações manifestas e declaradas. A instituição é aclamada sem uma reflexão crítica sobre as memórias deixadas e que refletem no presente. A presente tese traz uma reconstituição crítica do período educacional em que o INSA esteve sob a gestão de freiras Clarissas Franciscanas.

Deste modo, esta pesquisa é fruto das problematizações desencadeadas, inicialmente, em minha pesquisa de Mestrado, na Linha Currículo e Práticas Pedagógicas/UESB. Posteriormente, estendeu-se para disciplinas às quais ministrei, como Prática Pedagógica III e

¹ “Colejão” ou “Colégio das Freiras” são apelidos dados ao INSA pela população salinense devido a sua arquitetura e gestão escolar, respectivamente. Além do mais, são formas que os salinenses se referem ao INSA, nomes que dizem muito, não só sobre o processo de construção do edifício, mas, principalmente, sobre as trajetórias sociais para que isso se efetivasse. Esses substantivos trazem pontos de referência de memórias individuais e coletivas, recordações que denotam anseios e lutas por um objetivo comum: o ensino secundário em Salinas.

Estágios Curriculares Supervisionados das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia e Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *campus* Salinas. Em seguida, ao Grupo de Estudos e Pesquisas Didático-Pedagógicas (GEPDP), registrado junto ao IFNMG – *campus* Salinas. Inicialmente, o que me chamou atenção foi a questão de o INSA ter sido a primeira escola ginásial e secundária naquele município no início da década de 1950 e por ter sido a primeira instituição formadora de normalistas no município de Salinas-MG.

Além disso, a partir dos trabalhos realizados e do levantamento de informações por meio de fontes documentais e orais, percebeu-se que a comunidade salinense guarda muita afetividade sobre as memórias construídas a partir do INSA. O Instituto foi criado pela iniciativa da igreja católica, com apoio da comunidade salinense. Estiveram à frente desse trabalho de criação, implantação e gestão do funcionamento freiras Clarissas Franciscanas do Santíssimo Sacramento.

Nos espaços físicos da escola, até os dias atuais, são preservadas imagens católicas, miniaturas de grutas religiosas e uma capela. Todos esses aspectos remetem a curiosidades e problematizações, os quais foram conduzidos para esta pesquisa de doutorado. Vale deixar claro que, aqui, não me interessou trazer uma sequência de fatos históricos, mas, sim, analisar o contexto das memórias que aparecem devido a esforços coletivos em prol de mudanças e desenvolvimento sociocultural e econômico, a partir da educação de mulheres e formação de professoras.

Identificou-se todo um contexto social – alto índice de analfabetismo, inexistência de escolas ginásiais e secundárias, forças políticas e conflitos que permearam a criação, funcionamento, transformação/subvenção e estadualização do INSA –, haja vista que a escola foi criada num período do forte coronelismo² no contexto brasileiro, e, neste caso, no interior

² Por coronelismo, tomamos por base os estudos de Victor Nunes Leal (2012) em sua obra “Coronelismo, enxada e voto”. O autor compreende o coronelismo como uma estrutura política entressachada por relações de poder versus favor, um sistema de força que mantém a dependência e clientelismo, apoiado à riqueza pela posse de terras. Tal posse impunha aos coronéis status e verdadeiras autoridades. “[...] a maior parte do eleitorado rural — que compõe a maioria do eleitorado total — é completamente ignorante, e depende dos fazendeiros, a cuja orientação política obedece. Em consequência desse fato, reflexo político da nossa organização agrária, os chefes dos partidos (inclusive o governo, que controla o partido oficial) tinham de se entender com os fazendeiros, por meio dos chefes políticos locais. Esse entendimento conduzia ao compromisso de tipo “coronelista” entre os governos estaduais e os municipais, à semelhança do compromisso político que se estabeleceu entre a União e os Estados. Assim como nas relações estaduais-federais imperava a “política dos governadores”, também nas relações estaduais-municipais dominava o que por analogia se pode chamar “política dos coronéis”. Através do compromisso típico do sistema, os chefes locais prestigiavam a política eleitoral dos governadores e deles recebiam o necessário apoio para a montagem das oligarquias municipais. Para que aos governadores, e não aos “coronéis”, tocasse a posição mais vantajosa nessa troca de serviços, o meio técnico-jurídico mais adequado foram justamente as limitações à autonomia das comunas” (LEAL, 2012, p. 59). Aos auxílios prestados pelo coronel, a moeda de troca estava na retribuição de apoio incondicional, sobretudo na forma do voto.

de Minas Gerais. Além disso, o INSA passou por mudanças educacionais, às quais teve que se readaptar, com a promulgação da primeira LDB, durante o período da ditadura militar, além de trazer evidências de memórias subterrâneas, em disputa, silenciadas, traumáticas e de esquecimento. Ao avaliar essas características, podemos afirmar que elas anunciam de forma análoga outras pesquisas que discutem a temática. O que se distingue, nesta investigação, é o contexto no qual estão inseridas as memórias dos sujeitos, as fontes documentais e o método utilizado para chegar aos resultados.

Essas questões são pertinentes para mim, tendo em vista que tenho a formação em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar e Supervisão Escolar, a qual concluí em 1999, na cidade de Januária/MG. Devido a essa formação, sempre tive curiosidade em compreender como se dava o processo de criação, implantação e funcionamento de uma escola na prática. Como os interesses são sempre mobilizados, me inquietava em saber: Quem mobilizava? Quem estava à frente do processo? Quem assumia as responsabilidades em efetivar, não só a criação, mas também, o funcionamento? Como uma instituição era pensada? Para quem era pensada e para quais fins? Como se dava o processo de luta e força de poder político para o contexto educacional e cultural? O objetivo tinha como propósito atender a todos os grupos socioeconômicos e os anseios contextuais de uma sociedade? Que conhecimentos, experiências, vivências cotidianas e conjunto de normas definiram a prática escolar?

A partir de então, fui me agarrando às oportunidades que me apareciam que pudessem me inserir num processo de compreensão ao que me inquietava. Dessa maneira, ingressei na profissão de educadora, realizando atividades escolares profissionais administrativas e pedagógicas, as quais minha formação permitia³.

Essa realização se dá pelo fato de me permitir estar em constante busca do conhecimento e por ter uma carreira docente que permite me dedicar ao aprofundamento teórico e prático no tripé pesquisa, ensino e extensão. Além disso, o IFNMG investe no aprimoramento docente, viabilizando afastamento integral, com remuneração, para dedicação exclusiva à capacitação. Trata-se de um fator essencial, que permite aos professores se apropriarem de conhecimentos sólidos e profícuos, de modo a inovar o seu fazer docente na prática pedagógica junto aos alunos.

³ Atuei como: auxiliar administrativa, professora da Educação Básica, professora da Educação de Jovens e Adultos, supervisora pedagógica (do Ensino Fundamental e da Educação Especial), analista educacional da Superintendência Regional de Ensino de Januária (por doze anos), professora da disciplina de Administração Escolar para o curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais e Humanas – onde fiz minha graduação, pedagoga do IFNMG – *campus* Araçuaí e, por fim, professora de Didática e Fundamentos da Educação do IFNMG – *campus* Salinas, onde me realizo profissionalmente.

O processo não foi linear. Durante esse percurso, minhas inquietações me conduziam às buscas. Procurei realizar cursos de formação, melhorar e aprofundar meus conhecimentos, e para tanto, fiz pós-graduação *lato-sensu* em Metodologias de Ensino, Inspeção Escolar e Práticas de Supervisão Escolar; cursos complementares; e, pós-graduação *stricto-sensu* Mestrado em Educação. Ao mesmo tempo me submeti a alguns concursos públicos, nos quais tive aprovação em cinco: Supervisora Escolar da Rede Municipal de São Francisco/MG, no ano 2000; Analista Educacional – Pedagoga, da Superintendência Regional de Ensino de Januária-MG, em 2002; Analista Educacional – Inspeção Escolar, da Superintendência Regional de Ensino de Januária/MG, em 2011; Pedagoga do IFNMG, com posse e exercício no *campus* Araçuaí, em 2014; e, por fim, professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFNMG, com posse e exercício no *campus* Salinas, na área de Didática e Fundamentos da Educação, também em 2014.

As formações e as experiências profissionais me fizeram ver a escola como uma instituição diferenciada. A partir dela, as pessoas têm a oportunidade de obter conhecimentos científicos, vivenciar e elaborar saberes empíricos. Contudo, sabe-se que a escola também pode servir a outro viés, como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), o que, em grande parte do cenário contemporâneo, é o que tem ocorrido. De acordo com Saviani (2012, p. 23), “O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses”.

Diante do exposto, busquei levantar informações precisas sobre o Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), *campus* Vitória da Conquista/BA. Já ciente da primazia dos trabalhos ofertados pelo programa, busquei alinhar meu projeto de pesquisa acadêmica a uma linha (Memória, Cultura e Educação) que pudesse atender aos meus anseios, numa abordagem que entrelaçasse a memória, a história da educação, instituição escolar e o processo de escolarização. Assim, em 2019, ingressei no PPGMLS como acadêmica do curso de doutoramento em que a investigação Memória da Educação em Salinas/MG: o Instituto Nossa Senhora Aparecida (1951 – 1977) é iniciada, sendo melhor elaborada e re(elaborada) por meio das orientações recebidas pelo professor Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta.

Nessa trajetória, a pesquisa foi se desenvolvendo e obtendo significados no que diz respeito à apreensão do tempo e espaço de funcionamento do Instituto Nossa Senhora Aparecida na escolarização salinense sob o viés da tradição católica por Freiras Clarissas Franciscanas.

Para esse propósito, foi essencial mergulhar em literaturas e metodologias que me viabilizassem olhar para o meu objeto de estudo, o INSA, de forma a compreender as relações sociais estabelecidas pela Ordem Franciscana, Freiras Clarissas Franciscanas, estudantes e comunidade salinense – para além disso, buscar analisar o trabalho das freiras no INSA, no que tange às contribuições na formação identitária das ex-alunas. Para dialogar com essas inquietações, as disciplinas cursadas no PPGMLS foram fundamentais para tecer as discussões entre fontes, memória, história oral, história da educação, instituição escolar e processo de escolarização.

Vislumbrando ampliar os conhecimentos teóricos para realização da pesquisa e análise das fontes, o professor Dr. Felipe Marta visionou uma possibilidade de Missão de Estudos a ser realizada por mim no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Esta mobilidade acadêmica se trata de uma iniciativa do PPGMLS enquanto política formativa para os doutorandos e mestrados.

A Missão de Estudos se deu por uma parceria firmada entre os programas de pós-graduação (PPGMLS e PPEdu), universidades (UESB e UEL), em especial, sob as orientações dos professores Dr. Felipe Marta e Dr. Tony Honorato. O Professor Tony possui vínculo profissional e faz parte do corpo docente e coordenação do PPEdu, realiza estudos pertinentes sobre educação, município e instituição escolar, temáticas que contribuíram fortemente para a compreensão do meu objeto de estudo a partir das figurações formadas por grupos de pessoas.

Os estudos na UEL se deram com atividades exercidas por mim durante o primeiro semestre letivo de 2020, a princípio, na modalidade presencial iniciada em 05 de março de 2020. Matriculei-me em quatro disciplinas, duas indicadas pelos orientadores e duas escolhidas por mim, respectivamente: i) Políticas em Educação: Questões em debate, ministrada pela professora Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz; ii) Tópicos Especiais em Educação: a Pesquisa em Educação Histórica - Aprendizagem: Teoria, Pesquisa e Prática, ministrada pelos professores Dr^a Marlene Cainelli e Dr. Ronaldo Cardoso Alves; iii) Fracasso escolar em busca de sentido e ressignificação, ministrada pelos professores Dr^a Francismara Neves de Oliveira e Prof. Ms. Leandro Augusto dos Reis; iv) Educação, formação humana e práxis: implicações da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Escolar, ministrada pela professora Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros. Além das disciplinas, ingressei como membro no Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores – GPROC, coordenado pelo Dr. Tony Honorato.

Em meio a essa rotina, todas as universidades brasileiras foram fechadas devido ao momento pandêmico do coronavírus COVID-19, um surto que se constituiu numa emergência

de saúde pública de importância internacional. A alternativa considerada mais adequada e que poderia controlar a contaminação para que a saúde pública e privada pudesse dar conta dos atendimentos seria o isolamento social – momento em que as autoridades buscaram a efetivação com o fechamento de todas as atividades consideradas como não essenciais.

Em Londrina, local em que eu me encontrava desde 05 de março de 2020, o Reitor Dr. Sérgio Carlos de Carvalho, atendendo às normas legais, publicou o Ato Executivo nº 22/2020, suspendendo as atividades acadêmicas da UEL (graduação e pós-graduação), devido à Resolução CEPE – n. 02/2020, objetivando contribuir para o controle da pandemia do novo coronavírus COVID-19. O período da suspensão – a princípio – foi de 17 de março a 12 de abril de 2020, sendo prorrogado a partir de então. A estratégia para retomada das atividades acadêmicas diante do novo cenário foi considerar e adotar o ensino remoto, forma pela qual dei prosseguimento e concluí as atividades iniciadas. As plataformas utilizadas foram o *Google Meet*, o *Google Classroom* e a *Zoom*. A saber, durante todo o período de isolamento social, minhas atividades de doutoramento junto à UESB se deram no mesmo formato apresentado aqui.

Portanto, no que diz respeito à minha experiência de missão de estudos em plena pandemia COVID-19 no formato remoto, considero que foi um tanto quanto restritivo na amplitude dos objetivos iniciais. Quanto aos conhecimentos teóricos, avalio que – dentro dos limites estabelecidos – foram proveitosos, atingimos os objetivos. Isso foi possível devido aos esforços de nós estudantes e principalmente dos professores, que foram essenciais para que não ficassemos com as pesquisas comprometidas, além de nos oportunizar acesso e aprofundamento do conhecimento.

A partir dessa experiência, saliento que os contextos das instituições formais são os locais mais apropriados para a educação escolar e acadêmica, o que permite construir relações sociais, identitárias e troca de experiências, haja vista que o ser humano é um ser ativo, social e histórico. O ensino remoto configura-se uma educação flexibilizada, readequada e não regulamentada. Portanto, o uso dessas tecnologias utilizadas de forma exacerbadas pode trazer consequências brutais que afetam o processo formativo humano.

Considerando esses percursos, foi necessário examinar literaturas que nos favorecessem não só compreender o tempo e o espaço em que o INSA – escola confessional franciscana – estava inserido, mas também, analisar as experiências, vivências e relações sociais estabelecidas num processo de formação escolar e constituição identitária de meninas a partir do campo da memória. Evidenciou-se que, no Estado de Minas Gerais, no geral, e em Salinas especificamente, são incipientes os estudos que problematizem as mudanças e permanências no

campo da memória e da cultura de instituições educacionais. Isso explica encontrarmos poucos resultados que trouxeram ressignificações e contribuições no campo dos estudos da memória e como potência para os estudos da educação e da história da educação, em especial, sobre instituições educativas no Norte de Minas. Por conta disso, toma-se como recorte de pesquisa o Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA), localizado na cidade de Salinas/MG no período de sua existência 1951 - 1977. A opção por esse recorte se dá pelo motivo de que abrange os momentos de criação do colégio e de quando foi totalmente estadualizado. Entretanto, isso não nos impediu de analisar os períodos imediatamente anteriores em que as discussões começaram a surgir sobre as possibilidades de implantação da instituição. Avançamos também nas repercussões sobre a herança que o INSA deixa, haja vista que foi ele responsável pela formação de professoras que vão ocupar cadeiras na docência dentro de um processo de ampliação de vagas num período imediatamente posterior.

Neste estudo, abordamos a história e memória que se cruzam na reconstituição de vivências e práticas de relações sociais construídas. Salinas/MG abriu as portas para a Congregação Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento (CICFMSS) para a fundação do Colégio, que tinha como foco inicial a formação feminina⁴. Somente em 1956, o colégio abriu matrículas para o sexo masculino; entretanto, o Curso Normal continuou restrito às moças. Desse modo, o Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA) é “o lugar de memória” (NORA, 1993) que, apesar de extinta, sem sombra de dúvidas está presente no imaginário coletivo dos salinenses, sobretudo os de mais idade.

As memórias são importantes fontes de acesso às vivências que partem de evocações e tomam os lugares como referências para acessar as lembranças de um determinado tempo, de modo a mobilizar diversos sentimentos e interpretações. De acordo com Nora (1993), nossas memórias estão ligadas aos lugares – que são marcantes para a cristalização de nossas recordações – não o lugar em si, mas ele enquanto ponto de conexão, os sentidos que ele nos traz, a partir do tempo em que se originou e funcionou. A questão temporal traz sentidos carregados de cultura, anseios, movimentos e relações sociais, reconstituição de uma história. Os lugares de memória são resíduos, pontos de interseção para que possamos acessar nossas lembranças, as recordações não são soltas, tampouco espontâneas, arquivos precisam ser acessados, os lugares de memória e o tempo nos auxiliam nesse acesso.

A memória parece algo que passou, mas continua. Não significa que ela seja homogênea; é possível que cada ser faça interpretações dos fatos conforme sua sensibilidade, o

⁴ Na próxima seção discutiremos com mais detalhes sobre o contexto educacional naquele período, de forma a contextualizar nosso objeto de estudo.

que pode ser reconstituído a partir dessas interpretações para a reconstrução de um todo, por meio da memória coletiva. Se há convivência com o outro, a memória é coletiva e individual (HALBWACHS, 2004; 2006). Na obra **Os Marcos Sociais da Memória**, Halbwachs (2004) afirma que o passado pode ser reconstruído a partir do presente. Ele destaca os marcos com o objetivo de demarcar e localizar, isto é, uma referência para essa reconstrução, já que entende que tudo está situado na materialidade e que a memória é reconhecimento de situações que perduram, e não algo passageiro.

Considerando os estudos de Halbwachs (2006), em **A Memória Coletiva**, compreende-se que o INSA é um tempo organizado convencional, porque existe uma organização coletiva do tempo e uma divisão do trabalho social, na qual se organizam e se determinam atividades comuns. Estas marcam a caminhada daqueles que a experienciaram e, assim, demarcam pontos de referência que se relacionam às lembranças. O tempo é localizado na função tempo/espaço; “o tempo aqui só nos importa na medida em que nos permite reter e lembrar os acontecimentos que ali se ocorreram” (HALBWACHS, 2006, p. 124).

A memória é fonte, não se trata de algo meramente conceitual e é algo que demanda esforço em recordar experiências vividas (HALBWACHS, 2004). Dessa forma, recordar não é simplesmente “lembrar”; é rememorar o passado e experiências significativas ao indivíduo dentro de estruturas sociais, ou seja, de grupos aos quais o ser faz parte. É nesse sentido que o autor se debruçou em compreender como a memória ocorre e se efetiva, pode ser reconstruída e sustentada.

Ainda, no livro **A Memória Coletiva**, Halbwachs (2006) indica um sistemático movimento sociológico da memória, pois afirma que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, que por sua vez, constitui as lembranças. Para ele, existe uma relação proximal entre memória e os grupos, que se concretiza a partir de dois fenômenos: memória individual e memória coletiva. Halbwachs tem sido alvo de críticas no que diz respeito às suas referências sobre grupo, pois, devido seu trabalho não ter sido concluído, o autor não deixa claro como conceitua esse termo. Por outro lado, ao se referir a grupos, relaciona-os a grupos de indivíduos formados por família, religião, músicos, alunos de uma turma, profissionais de uma determinada instituição etc. Não diz respeito necessariamente a um grupo físico, mas a um ambiente social com uma delimitação espacial em que os acontecimentos ocorreram, foram vivenciados e podem ser rememorados.

As memórias individuais são produzidas a partir de construções coletivas, de um enredo vivenciado por grupos de pessoas. Por outro lado, a memória coletiva é decorrente do movimento do indivíduo nos espaços comuns dos grupos. Neste contexto, o INSA é símbolo

para este estudo, de modo a tê-lo como ponto de partida para se compreender um contexto social no qual havia pessoas que se encontravam à margem da educação ginasial e secundária. É um lugar de memória que ainda resiste e busca expressar vida, alimentando as reminiscências.

Nesse cenário, abarca-se o INSA como um lugar de memória (NORA, 1993), que se materializa a partir das relações sociais, pela percepção subjetiva daquele espaço compartilhado pelos cidadãos salinenses, atravessado por convenções, alianças, interesses comuns e conflituosos e por relações de poder. Desse modo, este estudo se dá no campo da memória, abarcando a memória coletiva (HALBWACHS, 2006) e o lugar de memória (NORA, 1993), perpassando por análises atribuídas às memórias: culturais, de construção de relações sociais estabelecidas, experiências e vivências, da constituição de subjetividades identitárias, traumáticas, de esquecimento, de silenciamento, herdadas e à memória em disputa (POLLAK, 1992).

Quando se fala de memórias, designam-se episódios atribuídos a determinados períodos, recordações de conjunturas que nem sempre são abordados pela história e “percepções da realidade, do que à factualidade positivista subjacente a tais percepções” (POLLAK, 1992, p. 2). Esses fatores se expressam nas histórias de vida e nas narrativas de História Oral envolvidas de recordações compartilhadas, com constância em determinadas memórias, que se conectam aos grupos e apontam a materialização de um entendimento partilhado (BOSI, 1994; PORTELLI, 1997). Convém destacar que, além de a memória trazer aspectos que sinalizam a individualidade dos sujeitos, por manter relações com as subjetividades de cada um, ela se constitui e se refaz significativamente pelas representações coletivas.

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes. (POLLAK, 1992, p. 2).

Dessa maneira, destacam-se, nesta pesquisa, as propriedades da memória, a qual pode apresentar inconstâncias e ser suscetível às variações, percepções individuais ou coletivas. Portanto, a memória também se ancora em marcos sociais e pontos de ligações invariáveis. Quando a pesquisa se efetiva por entrevista de história oral de vida, não é colocada em evidência uma resolução cronológica a ser seguida: os sujeitos transitam por suas lembranças livremente, pois o **recordar** não se dá numa sequência linear; as lembranças vêm e vão, articulam-se e se conectam por diversos pontos de referência. De acordo com Portelli (1997) e Nora (1992), para

oferecer uma narrativa histórica de um determinado acontecimento, a memória é o ponto de partida, é a matéria prima do trabalho que surge para o historiador.

Assim, a partir da memória coletiva, inspiramo-nos na busca em compreender as seguintes problematizações: Quais memórias do contexto de oferecimento de alternativas de escolarização secundária em Salinas/MG – uma cidade de difícil acesso do interior de Minas Gerais – no período de 1951 a 1977? O que representou a implantação do INSA, uma instituição confessional gerida por freiras Clarissas Franciscanas, para o processo de escolarização na cidade de Salinas/MG naquele momento histórico?

Nessa acepção, trabalhamos com a hipótese de que a Igreja Católica supriu a ausência do Estado, que não deu conta naquele momento de ofertar o ensino secundário em Salinas/MG. Esse papel foi instituído numa espécie de consórcio entre um grupo da sociedade com a própria igreja na formação de meninas. Por consequência, o sistema de escolarização do INSA se deu por um conjunto de conhecimentos e normas voltado para a fé e os rituais católicos, já que estiveram à frente do processo educativo a Congregação Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento. A memória coletiva do INSA ancora sentimentos, relações de afetividade e de construção identitária das ex-estudantes, isto porque elas consideram que o colégio teve representação de inteligência e ponto de partida para a transformação social, educacional e econômica de Salinas.

Com esta pesquisa, buscamos discutir as mudanças e permanências no campo da memória e da cultura do Instituto Nossa Senhora Aparecida, a primeira instituição de ensino a ofertar o ensino secundário⁵ em Salinas, cidade norte-mineira. Assim, o objetivo é analisar a história e a memória da educação ginásial e secundária para moças em Salinas/MG, as vivências e experiências num processo de escolarização, tendo como eixo central a criação e a transformação do Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA) e o impacto deste para a sociedade salinense e região.

As preocupações aqui expressas se fundamentam no pressuposto de que a educação não é um fator isolado do todo social, pelo contrário, só pode ser compreendida quando está imbricada na multivariada prática social. Isso implica, necessariamente, em discutir as

⁵ Conforme o Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, lei orgânica do ensino secundário, estabelece:
 Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.
 Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.
 Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942, p. 1).

experiências coletivas, herdadas socialmente, bem como os acordos, as tensões e os conflitos que decorreram desse processo.

Desse modo, os objetivos específicos foram: compreender o contexto educacional a nível nacional, estadual e local, de modo a contextualizar o objeto de estudo; investigar os processos de implantação dos cursos Ginásial e Normal em Salinas/MG, bem como os interesses políticos, econômicos e sociais que culminaram na criação e transformação do Instituto Nossa Senhora Aparecida; analisar a memória coletiva e individual acerca do INSA, por meio de fontes documentais encontradas em arquivos públicos, institucionais e particulares e a repercussão social e educacional deste estabelecimento de ensino, por meio da memória dos sujeitos partícipes da implantação e transformação do INSA; avaliar e refletir sobre os espaços, tempo, arquitetura, relações de poder, sobre as reminiscências coletivas que foram sendo produzidas a partir da instituição escolar; identificar as nuances de ritualização e experiências em que a escola está envolvida, as práticas cotidianas que permearam a rotina do ambiente escolar e que corroboraram a construção identitária dos sujeitos, de modo a perceber a instituição por dentro e por fora; discutir o significado do “Colejão” e o espaço de escolarização que ocupou naquela conjuntura em Salinas; compreender as práticas de ensino do INSA enquanto processo civilizador de meninas; relacionar as experiências coletivas em torno da formação e das vivências no cotidiano escolar, preceitos morais e valores disseminados, com as discussões do campo da memória; discutir as mudanças realizadas na instituição para atender às exigências de órgãos superiores e de novas diretrizes educacionais; identificar as forças de poder político que desencadearam conflitos e tensões envolvendo o INSA, de forma que se possa compreender memórias subterrâneas, traumáticas, silenciadas, esquecidas e em disputa.

Portanto, para a realização deste trabalho, a fonte substancial utilizada foi a entrevista, a partir do método de história oral de vida, por permitir originar desenvolvimentos de uma história e de acontecimentos, sob a análise da pesquisa qualitativa. Todavia, apesar de a escrita ser organizada a partir das narrativas das entrevistas, outras fontes escritas interagem e dialogam. Destacam-se a cultura linguística entre a linguagem burocrática das instituições e a fala viva da gente comum. Em outros momentos, as duas são utilizadas para análise de conflitos implícitos ou não na linguagem (PORTELLI, 2017).

Assim, utilizamos como fontes para sustentação das discussões entrevistas de história oral de vida (25 sujeitos), referenciais teóricos, dissertações, teses, fotografias, jornais, atas, registros do Livro do Tombo – Paróquia Santo Antônio de Salinas Vol. 1, publicações, leis, portarias, resoluções e documentos institucionais (boletins, regulamento, quadros curriculares, ofícios, livros de matrículas, atas de resultado final, cópias de telegramas, quadro de

professores, quadro de matrícula/aproveitamento/movimentação do aluno, relação nominal de concluintes, quadros de horários de aulas, tabelas de contribuições das alunas, boletim geral de exames de admissão, quadros demonstrativos da capacidade do estabelecimento e dos recursos didáticos e relatórios de inspeção escolar). Há um conjunto de memórias construídas que estabelece relação com o passado do objeto de estudo, faz sentido e constrói significados no presente.

Destacamos, nesse momento, as experiências que foram acumuladas para obtenção das fontes. O início sempre é mais difícil – e nesta pesquisa não foi diferente. Mesmo afastada para dedicação exclusiva ao Doutorado, continuei na coordenação do Projeto de Ensino “O Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA): História e Memória de uma instituição escolar”, juntamente com a Professora Substituta Luciana Mendes Canário e dois alunos do Curso de Pedagogia, participantes colaboradores, Saulo Henrique Araújo Almeida e Maria Fernanda Santos Moreira. O projeto foi registrado junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *campus* Salinas, em 29 de abril de 2019.

A primeira etapa do projeto se constituiu de reuniões para alinhamento da equipe, estudo sobre fontes e visita à Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro (antigo INSA), para firmação de parceria. A busca por indícios de fontes foi a segunda etapa do projeto, na qual, sob as orientações das coordenadoras, os alunos colaboradores, por serem naturais de Salinas, foram em busca de locais em que pudessem encontrar fontes e documentos sobre a criação do INSA.

Os lugares em que começaram a busca de fontes/documentos foram: Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro (antigo INSA); Fundação de Cultura/Museu Eleonora; Secretaria de Educação e Cultura; e, buscamos por algum exemplar do jornal local da época, o “Alvorada”. Isto, porém, foi sem sucesso, pois percebemos que em Salinas ainda não se tem a cultura por guarda de arquivos históricos. Orientamo-nos sobre a importância em anotar todas as informações possíveis, inclusive, nomes/listas de pessoas que fizeram parte da história da instituição no período do INSA e sua transição para se pensar em possíveis entrevistas.

O intuito dessas primeiras atividades diz respeito à importância da coleta de documentos para o andamento do projeto. Com a visita a esses locais e o levantamento de alguns dados, marcou-se um encontro para os alunos apresentarem as informações acerca do que puderam encontrar de documentos sobre o projeto. Os alunos conseguiram algumas fotos⁶, letras do hino ao INSA, contato de uma ex-estudante, informação sobre possível existência de registros

⁶ Dentre as fotos encontradas, em uma delas havia a bandeira do INSA, a qual foi confeccionada para o evento.

a respeito do INSA no Livro do Tombo – Paróquia Santo Antônio de Salinas/MG – e um livro não publicado por falta de financiamento: “A história e o ambiente de Salinas/MG”.

Esses dados foram organizados e divulgados numa exposição de Feira de Ciências na Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro (EECIR), por meio de uma inicial reconstituição das memórias do INSA e apresentação de linha do tempo da instituição, em 22 de novembro de 2019, com a finalização do projeto de ensino. Foi uma atividade que consideramos de suma relevância, já que percebemos que as memórias do INSA, hoje EECIR, estão menos presentes no imaginário dos mais jovens, sobretudo, àqueles que atualmente frequentam a atual EECIR.

A partir dessas informações, outras foram aparecendo, o que permitiu dar continuidade às buscas por mais fontes sobre o estudo. O primeiro passo foi entrevistar uma senhora que estudou na primeira turma ginásial do INSA⁷. A entrevista foi agendada previamente, e foi feito contato na véspera para confirmação. No dia, a entrevistadora estava em posse de um gravador, um caderno de anotações e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸, o qual foi lido junto com a entrevistada e discutido, a fim de tirar possíveis dúvidas.

Com essa primeira entrevista, outras se tornaram possíveis porque houve indicações da própria ex-estudante que passou contatos de outras, realizou mediação nas comunicações, desse jeito, abrindo caminhos para a investigação. Ao se contatar e convidar pessoas que fizeram parte da história do INSA ou vivenciaram o período de sua existência para participarem deste estudo, predominou-se o desejo espontâneo em participar, mesmo que, em alguns casos, tenham sido impostas determinadas restrições, as quais aparecerão nas seções.

Por intermédio das entrevistas, procurou-se conhecer o processo de criação, transformação e subvenção da instituição ao Estado. Além disso, foi reconhecido um campo rico para análise de um contexto envolvido por atitudes de união, conflitos, influências, forças políticas e intelectuais e por um processo de formação educacional instituído por crenças cristãs católicas. Desfiar esses acontecimentos possibilitou compreender que “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a este indivíduo” (BOSI, 1994, p. 17). Para além de a memória trazer aspectos que sinalizam a individualidade dos sujeitos, por manter relações com as subjetividades de cada um, ela se constitui e se refaz significativamente pelas representações coletivas.

⁷ A partir daqui os trabalhos foram realizados pela pesquisadora sob a orientação do Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta. Não houve mais participação dos demais membros da equipe do Projeto de Ensino, já que tinha prazo determinado para início e fim junto ao IFNMG.

⁸ A pesquisa foi realizada sob aprovação número 44678621.3.0000.0055 do Certificado de Apreciação Ética - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus Jequié*.

Foram realizadas 25 (vinte e cinco) entrevistas, sendo 19 (dezenove) com ex-estudantes do colégio, destas, 07 (sete também lecionaram no Instituto). 02 (dois) políticos; 01 (um) ex-professor; 01 (uma) moradora centenária da cidade com 113 anos de idade; 02 (dois) cidadãos salinenses que vivenciaram aquele período. As entrevistas foram realizadas entre 2019 e 2021.

Um complicador para a realização das entrevistas foi a questão pandêmica da Covid19, tendo em vista que os sujeitos são idosos, público que inicialmente foi o mais atingido pela doença. Isso fez com que as possibilidades fossem repensadas, bem como meios e momentos oportunos para realização das entrevistas. Reconhecemos que o momento era limitante para pesquisadores. A última entrevista antes da pandemia foi realizada em 08 de fevereiro de 2020 (fechando um total de cinco entrevistas). Após estudar as condições sanitárias e a evolução da contaminação, foi decidido por limitar as entrevistas, a partir de então, aos moradores de Salinas, de modo a respeitar a decisão de cada um em participar ou não.

Foi necessário abdicar da participação de sujeitos residentes de outras cidades e da capital do Estado, por questões relacionadas à Covid19. Foram feitos detalhado estudo, reflexões e análises sobre o momento pandêmico na cidade de Salinas. Foram considerados os cuidados sanitários, medidas de proteção e adoção de comportamentos positivos, conforme instrução do Ministério da Saúde. Assim, a realização das entrevistas foi retomada com anuência dos possíveis entrevistados, paulatinamente, com zelo, distanciamento, uso de máscaras e álcool 70° INPM – Instituto Nacional de Pesos e Medidas.

Avançar nessa decisão foi necessário. Para tanto, o primeiro contato com os possíveis sujeitos foi por telefone, de maneira a dar-lhes opções para que ficassem à vontade em aceitar participar da pesquisa e escolher a melhor forma de serem entrevistados, de modo a garantir sua segurança e sanidade mental. Foram dadas algumas opções para realização da entrevista: por telefone, chamada de vídeo via *WhatsApp* e *Google Meet*. Nesse aspecto, após conversa e esclarecimentos, três pessoas se negaram participar, mesmo a partir desses recursos, justificaram que, por terem comorbidades, estavam extremamente abaladas com a pandemia e que, por se sentirem vulneráveis, não dispunham de um estado emocional adequado para serem entrevistadas.

Vinte (20) pessoas aceitaram participar. Destas, treze (13) fizeram questão de realizar a entrevista pessoalmente, de modo a respeitar o distanciamento e as medidas de segurança. As outras sete (7) fizeram opção pela entrevista via ligação telefônica. Nenhuma optou por chamada de vídeo por *WhatsApp* ou pelo *Google Meet*. Por fim, as entrevistas foram retomadas em 15 de dezembro de 2020, somando um total de vinte e cinco (25), as quais foram transcritas, analisadas e constituíram o rol desta pesquisa.

Desse total de vinte e cinco sujeitos, foram: dezenove ex-estudantes, destes, (dezoito são meninas e estudaram em turmas femininas, um ex-estudante do sexo masculino, que cursou o ginásio a partir do momento que foi implementado um convênio com o Estado de Minas Gerais e o Instituto se tornou misto no ensino ginásial); uma moradora centenária; dois políticos⁹ e três cidadãos salinenses que vivenciaram o período de implantação e funcionamento do Instituto. O número de participantes da pesquisa foi definido conforme critério de saturação. Para Bogdan e Biklen (1994), a saturação se dá quando os novos dados não trazem aumento significativo de informações, quando se motiva pela repetição do conteúdo e quando as informações contemplam as semelhanças e diferenças encontradas, de modo que não trazem novas abrangências para análise do estudo, ou seja, tornam-se redundantes.

“Encaramos a memória como um fato da história; memória não apenas como um lugar onde você ‘recorda’ a história, mas memória ‘como’ história” (PORTELLI, 2000, p. 69). No que diz respeito ao campo da História Oral, Alberti (2008, p. 155) a define como:

[...] uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente.

Corroborando esse pensamento, Portelli (2000) defende a história oral porque ela investiga a memória de pessoas como um desafio à própria memória reunida em mãos reservadas. Desse modo, cabe ao pesquisador o desafio de encarar as recordações não somente como preservação dos fatos, mas como processo e movimento. Utilizamos entrevistas de história oral de vida objetivando conhecer o processo de criação do INSA, as forças dominantes, os conflitos, as influências políticas e intelectuais e as formas de conceber a educação em Salinas naquele período.

É importante ressaltar neste momento que, pela opção da entrevista de história oral de vida, não utilizamos roteiro, trabalhamos com alguns pontos-chaves¹⁰ que foram se

⁹ José Antônio Prates estava na cadeira de prefeito de Salinas/MG, em final de mandato, no momento da entrevista. O outro, Geraldo Paulino Santana, político aposentado com trajetória política de 1951 – 2003, já ocupou cargo de vereador e prefeito em Salinas/MG, de deputado estadual e outras carreiras junto a governos do estado de Minas Gerais.

¹⁰ As entrevistas não seguiram um roteiro estruturado; foi solicitado que os participantes falassem a respeito da sua vida, desde a infância até chegar no período em que frequentaram (para os ex-estudantes) o Instituto Nossa Senhora Aparecida e perguntado se estes se recordavam das suas experiências, das vivências cotidianas, da rotina escolar, materiais didáticos utilizados, os modos de ensinar das freiras Clarissas Franciscanas. Para os demais entrevistados que não fazem parte do grupo dos ex-estudantes, depois de falarem sobre a sua infância, procuramos

desenvolvendo a partir das narrativas dos entrevistados. Isso se justifica porque cada narrativa se refere à trajetória de vida de uma pessoa. Dessa maneira, procuramos manter o foco na compreensão do processo de construção identitária dos sujeitos, suas memórias individuais e coletivas, as relações sociais construídas, as vivências e experiências que recordam a partir do contexto educacional de Salinas, sobretudo com foco no Instituto Nossa Senhora Aparecida.

Uma preocupação inicial que tivemos foi buscar um breve diálogo aleatório antes do início da entrevista para “quebrar o gelo”, de modo a permitir que os entrevistados se sentissem à vontade para falar. Um ponto crucial foi ficarmos atentos em buscar os momentos oportunos para interferir de modo a aprofundar ou não perder o foco nos objetivos, o que também propiciou para que os sujeitos ficassem à vontade para falar.

O caderno de anotações foi um recurso importante e necessário, com ele pudemos registrar memórias, fazer apontamentos de nossas percepções, do que pudemos observar, tomar notas de demonstração de sentimentos e afecções. Nele registramos também observações intuitivas, descrição do local e cenas do cotidiano, palavras e expressões que nos chamaram atenção – sobretudo, informações mencionadas as quais consideramos pertinentes a serem retomadas com os entrevistados para melhor aprofundamento e compreensão.

No quadro 1, são apresentados os sujeitos da categoria estudantes, que estudaram no INSA no período de 1952 a 1977¹¹:

Quadro 1 - Características das ex-estudantes participantes da pesquisa e que também deram aulas no INSA.¹²

Nº	NOME	REGIME	DATA DA ENTREVISTA	IDADE	PERÍODO QUE ESTUDOU NO INSA
01	Áida Viana	Externato/Pagante	13/12/2019	82 anos	1952 – 1958
02	Carmelita Soares dos Santos Carneiro	Internato/Bolsista	08/02/2021	77 anos	1958 – 1965
03	Joeliza Dias Cardoso	Externato/Pagante	14/02/2021	83 anos	1968 – 1971
04	Maria Aderci de Carvalho	Internato/Bolsista	16/12/2020	78 anos	1956 – 1962

explorar sobre o período que foi criado, subvencionado e estadualização do INSA, as memórias que trazem desses acontecimentos.

¹¹ É importante assinalar que o INSA foi fechado em 1977, contudo, o estudante Wilson Alves Moreira ingressou no ginásial em 1975, quando este curso já era responsabilidade do estado de Minas Gerais desde 1969. Quando o estudante deu início ao curso de contabilidade, toda a instituição já pertencia ao estado. Todavia, ele teve convivência com algumas freiras, inclusive, algumas disciplinas ainda foram ministradas por elas no Ginásio Estadual de Salinas, já que funcionou juntamente com o INSA no mesmo prédio.

¹² Do grupo de entrevistadas que formaram no INSA, essas sete retornaram posteriormente como professoras. Algumas lecionaram para o nível primário, outras foram autorizadas a lecionar disciplinas para o curso ginásial.

05	Maria de Lourdes Oliveira Cardoso	Externato/Pagante	22/01/2021	74 anos	1959 – 1966
06	Maria Efigênia de Araújo Assis	Externato/Pagante	21/01/2021	73 anos	1962 – 1966
07	Regina Coeli Corrêa Daconti	Externato/Pagante	19/01/2021	80 anos	1953 – 1959

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 2 - Características dos ex-estudantes participantes da pesquisa

Nº	NOME	REGIME	DATA DA ENTREVISTA	IDADE	PERÍODO QUE ESTUDOU NO INSA
01	Ana Ferreira de Oliveira ¹³	Internato/Bolsista	20/01/2021	67 anos	1965 – 1973
02	Avelina Rufino Franco de Almeida*	Externato/Pagante	26/01/2021	76 anos	1954 – 1963
03	Janete Matos de Novais Afonso*	Externato/Bolsista	16/12/2020	66 anos	1957 – 1975
04	Maria Aparecida Miranda Brito*	Orfanato	15/12/2020	70 anos	1956 – 1962
05	Maria da Glória Cardoso dos Nogueiras*	Externato/Bolsista	20/01/2021	71 anos	1969 – 1971
06	Maria de Lourdes Costa*	Externato/Pagante	22/08/2019	79 anos	1952 – 1958
07	Maria Elza Sarmiento*	Externato/Pagante	08/02/2020	70 anos	1957 – 1967
08	Maria Eunice Guimarães Costa Silva ¹⁴	Externato/Bolsista	14/03/2021	69 anos	1963 – 1969
09	Mariangela Corrêa Costa Gentilluomo*	Externato/Pagante	21/01/2021	65 anos	1960 – 1972
10	Odete Cândido ¹⁵	Externato/Pagante	22/01/2021	Não revelou.	1959 – 1971
11	Suzana Matos Melo ¹⁶	Externato/Pagante	16/06/2021	75 anos	1952 – 1964

¹³ Irmã Clarissa Franciscana, pedagoga, orientadora educacional aposentada, professora de Religião.

¹⁴ Depois de se formar como normalista no INSA, trabalhou como professora por 15 anos. Para acompanhar o esposo, deixou a docência e migrou para o comércio.

¹⁵ Foi professora por 14 anos, na sequência assumiu cargos e funções de gestão no campo educacional até se aposentar.

¹⁶ Após formação no INSA, seguiu a vida religiosa Clarissa Franciscana. Fez o Curso de Pedagogia e trabalhou em várias comunidades e nas escolas da congregação, como Orientadora Educacional. Depois, foi para uma Missão Ad Gentes - na África - Guiné-Bissau, onde viveu experiências como missionária, por 18 anos.

12	Vilson Alves Moreira ¹⁷	Ensino Público. Convênio com o Estado de MG.	26/11/2019	54 anos	1975 – 1977
----	---------------------------------------	--	------------	---------	-------------

(* Normalistas formadas no INSA que ingressaram na carreira docente e deram continuidade até se aposentarem)

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Quadro 3 - Características dos demais participantes da pesquisa

Nº	NOME	PROFISSÃO	DATA DA ENTREVISTA	IDADE
01	Geraldo Paulino Santana	Político Aposentado	04/09/2021	95 anos
02	Ângela Guarda de Jesus	Aposentada	07/05/2021	113 anos
03	Juventino Gomes de Miranda Filho	Professor Adjunto da PUC- MG e Advogado	26/08/2021	73 anos
04	Mendo Corrêa Filho	Oficial de Justiça do TJ/MG aposentado	22/08/2019	80 anos
05	Valdomiro Afonso dos Santos	Professor Aposentado	16/12/2020	71 anos
06	José Antônio Prates	Prefeito (na data da entrevista)	16/12/2020	77 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A metodologia de História Oral de Vida foi o caminho singular para obtenção de ocorrências que se encontram nas memórias subterrâneas. As narrativas possibilitaram compreender, complementar e confrontar com as fontes históricas documentais. Barros (2020) afirma que cabe aos pesquisadores indagar suas fontes, de maneira a depreender delas meios de captar um tempo passado no presente, a partir de uma sociedade que já se transformou e, assim, alcançar acontecimentos que ficaram num passado distante ou recente. Para tanto, faz-se necessário investigar o lugar de produção das fontes, como foram produzidas, por quem e com qual objetivo.

As fontes documentais foram obtidas a partir de: execução do projeto de ensino; arquivos pessoais dos sujeitos da pesquisa (cadernos, livros didáticos, fotos, diploma, convite de formatura, boletins, bilhetes, etc.); arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Salinas/MG (leis, portarias, resoluções e pareceres de criação de escolas); registros do Livro do Tombo – Paróquia Santo Antônio de Salinas Vol. 1¹⁸; e, especialmente, arquivo institucional de escola extinta da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí¹⁹. Não foi possível ter acesso aos arquivos da Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro (EECIR) – antigo INSA, uma

¹⁷ Estudou no INSA após convênio e estadualização da instituição. Não cursou o Normal, já havia o curso de contabilidade pelo qual fez opção, contudo, somente o primeiro ano de contabilidade se deu no estabelecimento que já pertencia ao Estado. Graduiu-se em Filosofia, ingressou como docente do IFNMG ainda quando era Colégio Agrícola, onde se aposentou.

¹⁸ Acesso ao documento em 12 de janeiro de 2021.

¹⁹ Acesso ao arquivo em 11 de fevereiro de 2021

vez que todos os servidores se encontravam em trabalho remoto. A direção solicitou que voltássemos a fazer contato após regularização das atividades escolares, porém, após o banco de fontes obtidas, julgamos não ser necessário.

Segundo Sacristán (1991), o ensino é a aceção mais clássica e desenvolvida com currículo para concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, imbuído de conhecimentos, atitudes, costumes, rituais e valores. Essas características foram fortemente percebidas nas fontes da pesquisa, porém, em dois vieses: por um lado, a memória de ex-estudantes que guardam vivências e recordações de afeto, saudosismo, orgulho e gratidão; por outro, a cristalização de uma memória enquadrada a ser disseminada na história oficial da cidade, que traz à tona memórias silenciadas, esquecidas, em disputa e traumáticas.

As fontes foram analisadas a partir de uma abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2013), envolve experiências de vida e mudanças contextuais e que se dá a partir de relações sociais. Nesse sentido, o trabalho com a História Oral se beneficia dessas ferramentas teóricas, pois permite uma valoração de um processo interativo que influencia diretamente nos significados que trazem as subjetividades demonstradas nas entrevistas. Reconhecer registros e vivências de grupos e histórias, memórias e identidades de uma sociedade promove compreensão de ações, interpretações e reflexões sobre registros de histórias de vida (ALBERTI, 2008).

Para o processo de análise, dos depoimentos de história oral, tomamos por base as reflexões de Alberti (2008), consideramos as fontes como um todo. Para a autora, são as narrativas dos sujeitos que nos revelarão as percepções dos acontecimentos e da sua própria história de vida no que concerne o assunto, sua geração, seu grupo e das maneiras prováveis de projetar o mundo.

Tomar a entrevista como um todo significa ouvi-la ou lê-la do início ao fim, observando como as partes se relacionam com o todo e como essa relação vai constituindo significados sobre o passado e o presente e sobre a própria entrevista. E atentar também para relatos, interpretações e pontos de vista "desviantes", isto é, que não se encaixam nos significados produzidos. (ALBERTI, 2008, p. 185).

Trabalhar nessa perspectiva nos permitiu incorporar os sentidos utilizados pelos entrevistados, as maneiras como caracterizam e percebem determinados acontecidos ou circunstâncias, exemplos, recordações cristalizadas, cacoetes de linguagem, normas, manias, etc. Assim, apreendemos as relações dos entrevistados com as narrativas como um todo, ou o contrário. De outro modo, buscamos relacionar informações, frases, acontecimentos ou

expressões que trazem significados ao objeto de estudo, de maneira a compreender os sentidos evidentes, ocultos, silenciados, traumáticos e em disputa na comunicação, que podem também ter sido demonstrados por meio de gestos e olhares que ultrapassam a codificação da mensagem. Nesse movimento surgem os sentidos.

Outros campos nos quais a História oral pode ser útil são a História do cotidiano (a entrevista de história de vida pode conter descrições bastante fidedignas das ações cotidianas); a História política, entendida não mais como História dos "grandes homens" e "grandes feitos", e sim como estudo das diferentes formas de articulação de atores e grupos de interesse; o estudo de padrões de socialização e de trajetórias de indivíduos e grupos pertencentes a diferentes camadas sociais, gerações, sexos, profissões, religiões etc.; Histórias de comunidades, como as de bairro, as de imigrantes, as camponesas etc., podendo inclusive auxiliar na investigação de genealogias; História de instituições, tanto públicas como privadas; registro de tradições culturais, aí incluídas as tradições orais, e História da memória. (ALBERTI, 2008, p. 166).

Nesse contexto, buscamos um enfoque hermenêutico de modo a relacionar os elementos das entrevistas, as fontes documentais e o seu contexto. Nosso olhar buscou estar atento à questão holística, mas também apreender partes individuais da história de vida, narrativas sobre episódios, vivências ou experiências de vida de modo a considerar o processo de reconstrução das memórias coletivas e as partes isoladas que têm sua função no conjunto.

As reminiscências da memória nos permitiram apreender o INSA a partir do seu cotidiano escolar e dos olhares sobre ele, pelas vivências e experiências das ex-alunas e daqueles que não estavam integrados em seu dia a dia, porém, vivenciou direta ou indiretamente acontecimentos que envolvem o colégio. Assim, a análise das fontes nos conduziu a definir as categorias a serem abordadas nesta pesquisa. Consideramos aquelas informações que são mais relevantes no entendimento dos entrevistados, elementos comuns e aqueles que se distinguem e/ou realçam, em meio ao *corpus* do nosso banco de fontes orais. Ao analisar os depoimentos, sempre nos questionamos: Que elementos os sujeitos escolheram ressaltar em suas memórias? O que as lembranças representam para os entrevistados?

Nessa perspectiva, as recordações nos proporcionaram vislumbrar elementos importantes, o que nos propiciou trazer discussões sobre a presença do INSA em Salinas e seu cotidiano escolar. Deste modo, as categorias que emergiram e iremos discutir são: i. a contextualização do INSA no contexto historiográfico educacional; ii. os meandros do processo de implantação, consolidação e dissolução do INSA a partir da presença das irmãs Clarissas no contexto da educação em Salinas; iii. a constituição de uma identidade em torno do que era ser estudante do INSA; iv. cultura, cotidiano e experiências escolares a partir da formação das

meninas, de modo a abordar gênero, regras, hábitos, valores e costumes morais envolvidos pelas crenças católicas - currículo; v. e, memória em disputa, os conflitos expressos a partir das memórias subterrâneas, traumáticas e de silenciamento.

Procuramos, então, construir significados a partir de análises qualitativas, tecer conexões com teorias, de maneira que os elementos apresentem relações de consensos, dissensos e contradições. As lembranças dos sujeitos e fontes documentais trazem representatividades que identificam nosso objeto de estudo num movimento dinâmico em que o presente é compreendido a partir de acontecimentos de um passado histórico educacional de Salinas que interfere diretamente no contexto sociocultural, econômico, político e expansão educacional.

Tais categorias serão discutidas a partir da literatura do campo da memória, da história oral, história da educação, cultura, identidade e gênero.

Na categoria a contextualização do INSA no contexto historiográfico educacional, fazemos uma breve retomada sobre a história da educação no Brasil do primeiro governo Vargas (1930 – 1934) até o início da década de 1950. Discutimos como o estado de Minas Gerais buscou adequar e implementar as reformas educacionais naquelas ocasiões, conforme suas particularidades até adentrarmos no contexto educacional local de Salinas/MG para melhor apreensão dos sentidos e significado do INSA naquele enquadramento local e temporal.

Sobre a categoria os meandros do processo de implantação, consolidação e dissolução do INSA a partir da presença das irmãs Clarissas no contexto da educação em Salinas, abordamos a instituição como questão central dos discursos historiográficos ligados à educação. Procuramos compreendê-la a partir da perspectiva de Justino Magalhães (2004) que reconhece a escola como processo multifatorial, dentro da perspectiva política, econômica, cultural, pedagógica, social e religiosa. O autor aponta que a instituição educativa precisa ser percebida de forma holística e também relacional. Isso implica em concebê-la enquanto meio de “[...] representação, intelecção e interpretação da realidade em transformação [...]” (MAGALHÃES, 2004, p. 111).

Para o autor, a escola se movimenta a partir de artefatos didático-pedagógicos, permitindo uma reconstrução das culturas material e simbólicas. Cita-se a relevância da realidade e materialidade institucional, em que se encontram duas variáveis: produção e execução-desempenho de funções e de papéis. Magalhães (2004, p. 114) afirma que as características dos alunos e os papéis dos profissionais (professores e outros agentes da educação) não são suficientes para a compreensão e elucidação da realidade institucional. É necessário que sejam “[...] articuladas com variáveis respeitantes ao contexto, às condições

materiais e financeiras, aos meios e acessos, e, sobretudo aos produtos materiais e simbólicos [...]”. Em síntese, é necessário considerar que a história do sistema de escolarização está conexas a aspectos curriculares, pedagógicos, buscando as relações intra e extra muro da escola. Isso envolve a representação e apropriação nos contextos geográficos das instituições educativas. Assim, os processos normativos dos estabelecimentos de ensino são apropriados diversamente.

Por esse ângulo, Magalhães (2004), Halbwachs (2004; 2006), Bosi (2003) e Pollak (1992) nos remetem a pensar a categoria constituição de uma identidade em torno do que era ser estudante do INSA. Em “os quadros sociais da memória”, Halbwachs (2004) diz que a memória religiosa está interligada pelos elementos “lugar, pessoas e acontecimentos”. Assim,

[...] se o objeto da religião parece estar desapegado da lei da mudança, se as representações religiosas são eternizadas, enquanto que todos os outros grupos, todas as outras tradições que formam o conteúdo do pensamento social evoluem e se transformam, não é por causa de que eles estão localizados fora do tempo, é que o tempo com o qual eles se relacionam é separado, mas de todo o exposto, pelo menos de tudo o que continua; em outras palavras, o conjunto de memórias religiosas subsiste, embora em estado de isolamento, e também é separado de outras memórias sociais formadas em uma era antiga, embora exista um nítido contraste entre o gênero de vida e o pensamento social que essas memórias religiosas se reproduzem e as ideias e formas de ação dos homens de hoje. (HALBWACHS, 2004, p. 226).

O autor apresenta a religião como um quadro para reconstrução da memória, em virtude de isso trazer representações sociais de rememoração do passado a partir de vivências de grupos sociais. A memória religiosa cristã traz traços fortes de interesses sociais que refletem pressões, demarcação de território e poder, pois a Igreja traz em sua tradição a disciplina e a determinação de valores do que é considerado certo e errado, de modo a garantir suas crenças e incorporar nas ações dos indivíduos o respeito e a obediência.

Halbwachs (2004), em “os quadros sociais da memória”, diz que a memória se ancora em religiões, crenças e na força coercitiva que a religião tem sobre os indivíduos, já que as ideias pregadas pela religião são feitas para perdurar. Assim,

A sociedade deve educar seus membros para que eles assimilem parcialmente essas crenças, incluindo aquelas que foram recuperadas após mantê-las separadas por algum tempo. Isso só é possível se ela não choca frontalmente com todo o passado e se conserva pelo menos as normas. A sociedade, mesmo quando evolui, volta ao passado: por um conjunto de recordações, tradições e valores familiares que enquadram os novos elementos que coloca em primeiro plano. (HALBWACHS, 2004, p. 220).

Nessa perspectiva, a percepção do indivíduo se dá a partir da percepção do grupo em que está inserido, assim como a posição que ocupa dentro do grupo. “A consciência individual é apenas o lugar de passagem dessas correntes, o ponto de encontro dos tempos coletivos” (HALBWACHS, 2006, p. 154). Vale destacar que toda memória depende da linguagem, do espaço e do tempo; estes são fenômenos que se articulam em sua simultaneidade. Dessa maneira, o autor compreende que a memória é o tempo modificado que se recompõe e se refaz em um determinado tempo e espaço. A religião, por sua vez, enquanto grupo de referência, interfere no processo da memória social, por meio de regras, cultura, moral etc. Para esse autor, o indivíduo, enquanto membro de um grupo, carrega sentimentos de pertencimento, reconhecimento e identidade.

Segundo Magalhães (2004), a escola é lugar de dinâmica social, de relações sociais (religiosas), que produz modelos, ideias, práticas pedagógicas e processos que afetam as estruturas sociais e psíquicas da construção das identidades dos indivíduos. De outro modo, vale avaliar e refletir sobre os espaços, tempo, arquitetura, relações de poder, ou seja, sobre as memórias coletivas que vão sendo produzidas nessa paisagem (física e humana) que é a instituição escolar.

Sublinhamos neste momento que o INSA foi pioneiro na oferta dos cursos ginásial e normal em Salinas, portanto, é um espaço de memória social e coletiva propulsor da constituição do processo identitário das ex-alunas. Halbwachs (2006) qualifica a memória coletiva como elemento básico para a construção da identidade cultural de um grupo e do indivíduo. Desse modo, objetivamos analisar essas memórias e buscar compreender como se entrelaçam no desenvolvimento educacional de Salinas. As memórias em circunstâncias que reproduzem vivências, quando refletem eventos de nossa vida, não apenas nos colocam em relação ao passado, mas também se relacionam a nós. Com o tempo, a partir de uma delimitação deste, realocam-nos em um estado da sociedade em que existem, ao nosso redor, muitos outros vestígios, além daqueles que descobrimos em nós mesmos (HALBWACHS, 2004).

Nesse sentido, Halbwachs (2006) ressalta que, para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos literais, mas, sim, uma base comum ou muitos pontos de contato entre as memórias. Portanto, cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Esse ponto muda de acordo com o lugar que se ocupa e com as relações que são mantidas.

Maurice Halbwachs (2006) enfatiza que a memória coletiva tem como suporte a linguagem, que pode ser considerada como o fenômeno mais elementar e estável, pois possibilita a construção, transmissão e recordação da memória. É a memória que permite a

formulação e troca de conhecimentos de vivências entre os indivíduos. O indivíduo é o tempo todo produto social, está dentro do espaço e do tempo e traz consigo memórias. Estas, trazem particularidades individuais, que são resultados de um processo interativo, pois, para se recuperar uma memória, é preciso que seja por meio de um esforço reflexivo e de uma linguagem organizada (HALBWACHS, 2006). O autor afirma ainda que a memória é coletiva e que ela se baseia na identidade e legitimidade de um grupo, tendo em vista que o indivíduo não está sozinho: ele sempre vai se situar dentro de lembranças históricas de um determinado grupo. As pessoas conviveram e compartilharam das mesmas lembranças e experiências; assim, são como testemunhas: podem confirmar, recordar ou acrescentar lembranças. A partir de quadros/grupos sociais, como escolar, família, religioso, político, profissional etc., a memória coletiva se estende no espaço e no tempo.

Ecléa Bosi (2003) compreende as experiências pessoais nas esferas dos acontecimentos do dia a dia, fixados nas reminiscências que são narradas para outrem, experiências muitas vezes consideradas rotineiras no decurso cotidiano, porém significativas. “[...] Quando essas ocasiões se dão, a memória desses eventos, mesmo quando participados, pode ser cooptada por estereótipos que nascem ou no interior da própria classe [...], ou de instituições dominantes como a escola [...]” (BOSI, 2003, p. 23). A autora pondera que a escola é uma instituição que deixa marcas na memória social, o que afeta diretamente nas lembranças pessoais e na construção de sentimento de pertencimento e de identidade.

Em nossas análises trabalhamos também com Pollak (1992), perpassando pelas nuances do pertencimento cultural de uma coletividade enquanto indivíduos socialmente identificados e percebidos dentro de um domínio espaço-temporal. Isto porque episódios vivenciados por um grupo podem ser interpretados subjetivamente por cada sujeito. Assim, o grupo partilha vivências e situações que representam experiências essenciais que formam pontos de ligação onde os delineamentos de suas recordações se encontram. Portanto, Pollak (1992, p. 207) explicita: “por identidades coletivas, estou aludindo a todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo para assegurar a cada membro do grupo – quer se trate de família ou de nação – o sentimento de unidade e coerência” (POLLAK, 1992, p. 207).

Nesse sentido, é importante elucidar que, por identidade social, neste estudo, referimo-nos a normas, costumes, regras, significados que são referências identitárias percebidas e postas como práticas sociais relacionadas às vivências e experiências de ex-alunas do INSA. Tais referências materiais e/ou simbólicas que podem ser expressas por comportamentos, expressões corporais, crenças, gestos, que se manifestam no ato de falar, sentar-se, recordar, narrar, demonstrar sentimentos, afeições ou repúdios.

Assim, articulamos o processo de criação e consolidação do INSA com o regime de escolarização em que a categoria cultura, cotidiano e experiências escolares requer reflexões sobre a ligação da escola com outras instituições, neste caso especificamente, com a Igreja. Isso permite vislumbrar as nuances em que a escola está envolvida, de modo a não a enxergar somente por fora, mas, também adentrar no cotidiano escolar. Posto isto, buscamos na literatura de Agustín Escolano Benito (2017) em sua obra “A escola como cultura, experiência, memória e arqueologia” sentidos para análise, pois ele entende a memória como chave para compreender a formação da identidade por meio das experiências escolares. O autor traz observações sobre os rituais no cotidiano escolar, isto é, a ritualização das experiências como possibilidades, lógicas subjacentes às práticas cotidianas que permeiam o dia a dia no contexto escolar. Pondera-se que a investigação “[...] se alicerça na concepção de que o olhar sobre o contorno subjetivo da *práxis* permite decifrar a cultura escolar” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 8).

Por cultura escolar, tomamos como fundamento os conceitos concebidos por Julia (2001) e por Viñao Frago (2000). Para Julia (2001, p. 10), trata-se de 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 a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Segundo o autor, investigar a cultura escolar é se aprofundar na compreensão da *práxis* no processo de escolarização, isto significa analisar as atividades desenvolvidas para a transmissão de saberes e determinação de comportamentos, valores e costumes considerados aceitáveis pela equipe escolar. Dessa maneira, faz-se necessário ter o olhar atento para o conjunto de normas e hábitos impostos a serem apreendidos no processo de aprendizagem enquanto conhecimentos estabelecidos por um determinado grupo social. Nesse sentido, “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (FORQUIN, 1993, p. 168).

Embora a cultura escolar possa apresentar elementos julgados universais, Viñao Frago (2000) entende que há singularidades que se constituem em cada instituição escolar. Por conseguinte, afirma:

As instituições escolares mudam. São uma combinação – entre muitas outras possíveis – de tradição e mudança, consequência de decisões relativamente

limitadas por fatores externos, condicionadas pela tecnologia e uma série de práticas sedimentadas ao longo do tempo, que costumam ser agrupadas sob a denominação de cultura escolar. Este termo, de significado ambíguo e polissêmico, compreende, na sua perspectiva histórica, como foi dito, um conjunto de modos de fazer e pensar, crenças e práticas, mentalidades e comportamentos partilhados no seio das instituições educativas, que são transmitidos aos novos membros da comunidade escolar, em especial, aos professores e aos alunos, que fornecem estratégias para nela integrar, interagir e realizar, sobretudo em sala de aula, as tarefas cotidianas que são esperadas de cada um, assim como, ao mesmo tempo, enfrentar as exigências e limitações que envolvem e carregam. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 9).

O autor afirma sobre a necessidade de se compreender métodos e práticas escolares ensinadas nas instituições educativas situados no tempo e no espaço. Com esse propósito, nossas análises levaram em consideração a situação histórica factual e particular do INSA sob a óptica de como os elementos se manifestam a partir das memórias das ex-alunas. Ainda, como se articulam e são representados pelos sujeitos, ponderando espaço-temporais, conhecimentos, valores, ritos e tradições. Logo, levamos em conta as narrativas da fonte oral ao se referir às práticas do cotidiano escolar, e, somando a isso, dispositivos e prescrições presentes nas fontes documentais. Cumpre destacar que Escolano Benito (2017) afirma que o poder da memória inscrito na linguagem transmite a experiência e a tradição recebidas e preservada por meio dos discursos pedagógicos. Estes operam interpretações e sentidos que podem ser compreendidos alicerçados na materialidade da escola, em que a sala de aula traz evidências de prática como cultura e cultura como prática – o contexto de práticas e rituais vivenciados em seu interior.

Sobre gênero, abordaremos de forma a explorar que não se trata de uma situação neutra, implica em relações de poder e dominação (BOURDIEU, 2019). Isso determina uma formação específica e desigual, com um viés de domesticação da mulher por meio da formação de hábitos, regras, valores e costumes do que é ser mulher no contexto da tradição católica e dos princípios de uma sociedade patriarcal²⁰ (BASSANEZI, 2002; ALMEIDA, 2014). Para mais, adentramos

²⁰ Por patriarcado, neste estudo, abordamos a partir da concepção de Weber (1991) para uma contextualização do objeto, contudo, não é um suporte analítico. Weber (1991, p. 234) concebe patriarcalismo por “crença da inviolabilidade daquilo que foi assim desde sempre”, ou seja, uma estrutura patriarcal diz respeito a determinação de vínculos, em que aquele reconhecido como chefe de família ou poder doméstico é tido como autoridade. Por autoridade ou poder doméstico, compreende-se “[...] antiquíssimas situações naturalmente surgidas são a fonte da crença na autoridade, baseada em piedade, para todos os submetidos da comunidade doméstica, a convivência especificamente íntima, pessoal e duradoura no mesmo lar, com sua comunidade de destino externa e interna; para a mulher submetida à autoridade doméstica, a superioridade da norma e da energia física e psíquica do homem; para a criança, sua necessidade objetiva de apoio; para o filho adulto, o hábito, a influência persistente da educação e lembranças arraigadas da juventude; para o servo, a falta de proteção fora da esfera de poder de seu amo, a cuja autoridade os fatos da vida lhe ensinaram submeter-se desde pequeno (WEBER, 1991, p. 234). Essa autoridade é fundamentada nas normas tradicionais, nos costumes e valores “sagrados”. Um modo de organização de uma sociedade patriarcal com normas e regras definidas que se adentram nos lares, organizando também a família. Um sistema de dominação concebido e incorporado pela questão de gênero, da relação entre homens e mulheres permeada por um sistema imposto.

na discussão das teorias dos processos civilizadores (ELIAS, 1993; 1994), analisando as evocações das ex-estudantes para compreender a figuração educacional a partir do Instituto. Apresentam-se características de um processo civilizador de meninas que se constituiu por meio de modelagem de hábitos e comportamentos por meio de práticas tradicionais e políticas-culturais.

A discussão sobre currículo é um assunto frequente neste trabalho, pois aborda e faz um paralelo desde a tradição católica vivida pelas irmãs Clarissas Franciscanas até os preceitos legais exigidos pelo MESP/MEC para regularização da instituição enquanto estabelecimento de ensino formal. Perpassamos por questões do currículo formal, oculto, dominante e preparação das moças para assumir o “lugar de mulher” na sociedade.

Buscamos compreender o significado educativo, a partir das atividades curriculares teóricas e práticas adotadas pelo INSA. Assim, a intenção foi buscar, nas fontes documentais e orais, os processos fundamentais pelos quais o currículo se conforma como prática realizada num contexto, de modo a situá-lo culturalmente, haja vista que "a prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado" (SACRISTÁN, 1991, p. 9).

O desenvolvimento industrial no Brasil trouxe perspectivas de reformas no campo educacional, no qual a crença no processo desenvolvimentista estava na difusão da escola para provocar “[...] mudanças sociais, acomodando as diferentes classes sociais pela própria ascensão que a mesma geraria. Afinal, sem a escola seria difícil formar o cidadão e torná-lo força produtiva eficaz” (CURY, 1988, p. 18 - 19). O autor, citando Jorge Nagle (1976), aponta ainda que, do “entusiasmo pela educação”, surgiu um “otimismo pedagógico”, que consistiu na reforma das escolas existentes. Tal reforma implicou na superação do ensino intelectualista – proposta de formação da classe dominante, visto que a necessidade pairava na formação da força de trabalho. Dessa forma, projetou-se a formação de duas redes de ensino: uma para a formação das elites e outra que pudesse atender à formação da classe trabalhadora – uma proposta escolanovista. Ao mesmo tempo, a igreja católica entra em crise e perde muitos fiéis.

A saída da crise exigiu um ideário sobre a realidade, que foi apontado pela Igreja católica como a formação integral do homem a partir da reeducação. “Os fundamentos integrais da ordem social baseiam-se, primeiramente, no espiritualismo. Um espiritualismo governado por princípios sobrenaturais, ensinados pela filosofia e religião católicas, capazes de reeducar o homem, e reorganizá-lo subjetivamente” (CURY, 1988, p. 42), para, então, reintegrá-lo na

sociedade. A reintegração do homem nas concepções da Igreja católica se dá a partir dos ensinamentos morais como força disciplinadora para manter a ordem.

Ainda que trouxemos literaturas de maneira a situar o currículo escolar (GOODSON, 1995, 1997, 1999; LOPES, 2011; MOREIRA, 1994; SACRISTÁN, 1991; YOUNG, 2014), nosso olhar de pesquisador está sobre a compreensão do cotidiano educativo, das práticas, das experiências, dos espaços do INSA enquanto produção de conhecimentos e como as freiras procuraram lidar com sentidos, crenças e valores que tinham sobre currículo e formação de meninas, quando tinham que atender a novas legislações educacionais que foram surgindo – dentre eles, a recomposição curricular pelas determinações do sistema de ensino – isto é, de que forma ao longo de suas trajetórias em Salinas apreenderam as mudanças normativas na educação e operaram meios para a readequação das disciplinas (ofertas e carga-horária), que deveriam integrar o currículo escolar. Deve-se considerar que, indiscutivelmente, essas mudanças afetam hábitos e escolhas de práticas e estratégias didáticas que interagem com o quadro social, político, econômico, de escolha de valores, condutas e crenças de onde a escola está inserida.

Nossa última categoria são os conflitos expressos a partir das memórias em disputa, subterrâneas, traumáticas e de silenciamento. Entendemos que algumas experiências e vivências podem se revelar como memórias subterrâneas, traumáticas e constrangedoras, ao ponto de serem negadas, silenciadas e apagadas (POLLAK, 1989). Ao serem identificadas essas memórias nas fontes de estudo deste trabalho, procurou-se analisá-las como parte integrante de uma cultura sociopolítica e ideológica que não aparece na história oficial. Para interpretação dessas informações, lançamos mão dos estudos de Pollak (1989) e Bosi (2003).

Pollak (1989, p. 4) afirma que “a memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes”. Já dizia Portelli (2017) que o ato de saber ouvir conduz o pesquisador à riqueza das nuances, a estar atento aos silêncios, reticências e esquecimentos que trazem “excesso de significados”. São recordações perturbadoras que não se pretende anunciar, mas que passa mesmo assim. É como um sonho que insiste em se fazer presente, mesmo quando não se quer lembrar. Traumas que podem trazer dor, ressentimentos a certas pessoas. Bosi (2003) observa a magnitude das hesitações e dos silêncios das narrativas. “Os lapsos e incertezas das testemunhas são o selo da autenticidade [...] Nos idosos, as hesitações, as rupturas do discurso não são vazios, podem ser trabalhos da memória. Há situações difíceis de serem contadas já que pareceram absurdas às próprias vítimas delas” (BOSI, 2003, p. 64).

Destarte, nesta seção apresentamos um diálogo atento entre pesquisadora e entrevistados, principalmente no que diz respeito ao olhar diligente da entrevistadora sobre o modo como o entrevistado ordena suas recordações, àquilo que ele coloca em evidência, o que deixa numa margem simplista, sobretudo, na percepção de silêncios, negações e esquecimentos. Abordamos, a partir de então, uma dimensão sociopolítica com forte presença do poder político local, que interfere diretamente na transformação da escola e no afastamento das freiras do INSA. Assim, foi preciso considerar significados extraídos de fragmentos, olhares, posturas, mudança brusca de assunto, dentre outros aspectos que foram intuídos pela entrevistadora. Esses aspectos trazem elementos de evidências que extrapolaram os muros da escola, em que o mandonismo da política local aparece com grande força, trazendo um preço muito alto à Congregação das Clarissas Franciscanas – o fechamento do INSA.

Na relação dialógica a partir de narrativas ditas ou não ditas, uma pessoa pode atribuir ou não relevância a determinadas recordações. Por um lado, lembranças podem ser ressaltadas e serem expressas com entusiasmo e afetividade; por outro, algumas lembranças podem ser silenciadas ou esquecidas, por causarem desconforto, dor, medo e trauma, de forma que o indivíduo opta por não falar sobre elas.

Diante das categorias apresentadas e para fins de organização, sistematização da discussão e análise das fontes, este texto está estruturado em seções. A segunda seção, versa sobre a contextualização do objeto, fazemos uma breve retrospectiva educacional a nível nacional, perpassamos pela história da educação no Estado de Minas Gerais naquele período, e por fim, adentramos no contexto norte mineiro local – Salinas/MG. Na terceira seção, enfatizamos a conjuntura educacional de Salinas no início da década de 1950; a dinâmica para criação do INSA, o trabalho e envolvimento de parte da sociedade para construção do prédio próprio; e características do público atendido pela escola, seu espaço enquanto formação social e a constituição identitária das ex-alunas. A quarta seção trata dos princípios adotados para a formação escolar feminina e a influência da doutrina católica nesse contexto, de modo a abordar o processo civilizador de meninas por freiras Clarissas Franciscanas; reflexões sobre a oferta escolar do Instituto, mudanças, adaptações e conflitos entre tradição católica e as novas diretrizes curriculares, para atender às exigências das orientações do MEC e das novas diretrizes educacionais brasileiras. Na última seção, serão apresentadas reflexões sobre os conflitos que envolvem a estadualização do ginásio e o afastamento das freiras da instituição, com evidências de memórias subterrâneas, silenciadas, esquecidas e traumáticas. Por fim, as conclusões, nas quais serão pontuadas as contribuições trazidas por esta investigação.

2 MEMÓRIA, HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO: OBJETO, ABORDAGENS E FONTES

O INSA foi idealizado no início da década de 1950, num contexto em que várias outras instituições foram criadas no país, ancorando-se nos ideais nacional-desenvolvimentistas, com necessidade de ampliação educacional e qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Naquele período, o Brasil estava sob o segundo governo Vargas (1951-1954), o que gera a necessidade de retomar o seu primeiro governo (1930-1945), mais conhecido como a “Era Vargas”, devido a Getúlio Vargas ter ocupado a presidência pelo período mais longo da história – 15 anos de governo –, colocando fim à primeira República (1889-1930). Esse governo foi marcado por uma política conservadora e autoritária. No entanto, há de se reconhecer que Vargas buscou modernizar estruturas políticas, econômicas e sociais a partir de políticas públicas, numa perspectiva desenvolvimentista nacional de transformação do Brasil. Em meio a esse movimento de plano de reconstrução nacional, o governo investiu em propagandas políticas, objetivando legitimar seu poder centralizador e autoritário. Para isso, utilizou-se de vários instrumentos para propagar e tornar factível seus planos governamentais; a educação foi um deles (ROMANELLI, 1986).

Nesse sentido, nosso objetivo é apresentar uma breve retomada teórica da história da educação secundária no Brasil, Minas Gerais, de modo a compreender o contexto em que o INSA foi instituído em Salinas/MG. Destacamos alguns elementos importantes a fim de situar o que significou essa instituição de ensino criada no ano de 1951 numa cidade norte mineira, distante dos grandes centros.

2.1 Diretrizes educacionais e ampliação do ensino secundário

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que deu início a um sistema nacional público de ensino, a partir da Reforma Francisco Campos, que passou por diversas reformas e perdurou por muitos anos, para além da década de 1940. Saviani (2004, p. 32) aponta que houve conquistas importantes com essa Reforma, “[...] no sentido da regulamentação, em âmbito nacional, da educação brasileira. [...] ao prever, entre as exigências para a constituição de uma universidade, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, estava sinalizando a importância da área de educação” (SAVIANI, 2004). Assim, compreende-se que

a constituição de um sistema nacional de educação foi promissora; por outro lado, marcou uma intensa centralização das competências.

A autonomia dos Estados e dos diversos sistemas educacionais foi limitada; quase tudo passou a depender da autoridade superior; multiplicaram-se os órgãos, as leis, os regulamentos, as portarias etc., a limitar a ação de escolas e educadores; as funções de controle, supervisão e fiscalização tornaram-se burocráticas e rígidas, assumindo, muitas vezes, um caráter “policialesco”; tal ênfase em aspectos legais, normativos, burocráticos, muitas vezes levaram a esquecer ou relegar a um plano secundário o objetivo da educação, que é o de criar condições para a formação de pessoas humanas. (PILETTI, 2006, p. 75-76).

Nesse sentido, “[...] foram poucos os colégios mantidos pelo poder público até a década de 1930, predominando a privatização e a presença marcante da Igreja Católica” (SOUZA-CHALOPA; DALLABRIDA, 2021, p. 1). Em contrapartida, em 1932, um grupo de educadores que buscavam a renovação da educação nacional reuniu suas ideias num manifesto ao governo e à nação, conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse grupo era comprometido, lutava por uma educação pública e laica e era opositor às ideias dos educadores católicos, liderados pelo padre Leonel Franca e pelo escritor Alceu Amoroso Lima. Os educadores defendiam a ideia da “[...] reconstrução social pela reconstrução educacional” (SAVIANI, 2004, p. 33). Esse documento foi marcante para as conquistas educacionais seguintes, haja vista que influenciou os debates para elaboração da Constituição de 1934, na qual a educação foi contemplada. Dentre outros aspectos, vale ressaltar que se balizou diretrizes da educação nacional como competência da União e estabeleceu o Plano Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação.

Entendeu-se que, para que houvesse uma modernização do país, seria necessária uma renovação e reorganização da educação nacional. Para tal evolução, seria necessário investir nas forças culturais de educação gratuita e de qualidade para todos, sem distinção de cor, sexo ou raça. Já previsto no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de modo a considerar o momento histórico daquele período, a educação precisaria ser convertida num direito do ser humano “[...] porque, na verdade, ela é um direito biológico do ser humano e, como tal, deve concretizar-se e, para tanto, deve estar acima de interesses de classe. Enfim, ela deve se vincular efetivamente ao meio social, saindo a escola de seu secular isolamento” (ROMANELLI, 1986, p. 146).

Ao contrário do ensino primário, sustentado como uma escolarização ampla a todos, precipuamente, o ensino secundário estabeleceu-se, no século XIX, como um grau intercessor

entre o primário e o superior, materializando uma educação da juventude com atributos sociais e culturais particulares. Assim dizendo, uma formação constituída nas humanidades clássicas e literárias, com forte destaque no Latim, compreendendo uma cultura geral apática, desinteressada aos conhecimentos úteis no que diz respeito ao mundo do trabalho e um tanto vinculada ao Ensino Superior. Por consequência, o movimento do secundário se desenvolveu separadamente das ideias de expansão da escola pública e dos sistemas nacionais de ensino. Ele se ajustou como uma demarcação sociocultural, em outras palavras, uma educação determinada pela eminência, prescrevendo a instrução do homem cultivado e polido, admirador da elegância e da sofisticação, da arte da retórica (o escrever e falar bem) e da estética literária (SOUZA-CHALOPA; DALLABRIDA, 2021).

Em julho de 1934, Francisco Campos foi substituído no Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) por Gustavo Capanema, que prosseguiu com a reforma educacional. A partir de 1942, foram criadas as “leis orgânicas”, conhecidas por “Reformas Capanema”, em homenagem ao então ministro, que estava à frente do MESP e efetivou o processo de reforma educacional. Essas leis abarcaram os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI - 1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC - 1946) (ROMANELLI, 1986; PILETTI, 2006; SAVIANI, 2011; DALLABRIDA, 2012).

Em 1945, deu-se início o Movimento de Educação Popular. Esse movimento aconteceu a partir de uma conjuntura socioeconômica marcada pelo aumento da industrialização e, conseqüentemente, do crescimento da urbanização, num contexto político e econômico agitado. O movimento foi uma mobilização nacional com fortes campanhas visando à erradicação do analfabetismo, junto à população jovem e adulta das classes populares (GOMES, 2020).

No governo Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), uma nova Constituição foi promulgada em 18 de setembro de 1946 e trouxe componentes de programas de reconstrução educacionais previstos pelos pioneiros da Educação Nova. Alguns deles já estavam preditos na Constituição de 1934.

Dos trabalhos da Constituinte resultou a nova Constituição, promulgada em 18 de setembro de 1946. Nessa Carta Constitucional, restabeleceram-se elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934: a exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (artigo 168, inciso VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do

sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação, na base de pelo menos 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União (artigo 169); a assistência aos alunos necessitados, tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior (artigo 174, parágrafo único); a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso X:V, alínea d). (SAVIANI, 2011, p. 281).

Objetivando delinear o último dispositivo, Clemente Mariani, ministro da Educação e Saúde Pública, criou uma comissão específica, sob a presidência de Lourenço Filho, para tratar dos ensinos primário, médio e superior. A comissão foi composta por dezesseis membros, a maioria integrante da Pedagogia Nova. Somente dois deles representavam e defendiam a educação pautada nos princípios católicos: Alceu Amoroso Lima e Padre Leonel Franca. Essa situação manifestou preponderância das ideias escolanovistas no projeto elaborado pela Comissão, no qual a percepção dos renovadores era de cunho descentralizador. Vale lembrar que essa descentralização foi posta de modo moderado, o que coube a cada sistema estadual realizar adequações, cabendo à União a função supletiva. Contudo, para Capanema, essa característica descentralizadora era uma afronta às ideias de Vargas, o qual buscava uma “modernização conservadora” (ROMANELLI, 1986; SAVIANI, 2011). Iniciou-se, então, “[...] uma longa luta, cheia de marchas e contramarchas, que iriam resultar na Lei 4.024, votada apenas em dezembro de 1961, isto é, 13 anos depois” (ROMANELLI, 1986, p. 171).

À vista disso, no início da década de 1950, a educação prosseguia em meio a embaraços, período conhecido na história do Brasil como a “década do desenvolvimentismo”, quando Vargas reassumiu a presidência. Assim, no segundo governo Vargas (1951-1954), marcado pela crise econômica, política e social, conhecido pelas propostas desenvolvimentistas nacionais, era notável o precário contexto educacional da população. Nesse período, pouco se falava sobre educação. Foi um período conhecido pelo impulso nacionalista ao desenvolvimento e, no que diz respeito à educação, tratou-se de uma pauta praticamente relegada. Trata-se a um momento histórico no qual poucas referências bibliográficas apresentaram análises ou se aprofundaram sobre as questões educacionais. É como se houvesse um grande hiato entre a Gestão Capanema e as disputadas no Congresso Nacional pela aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), no final dos anos 1950. Desse modo, considera-se que os primeiros anos dessa década ainda necessitam ser estudados com maior profundidade. Um acontecimento expressivo e importante a se apontar nesse momento foi a preponderância da Pedagogia Nova encontrada nas práticas das escolas

católicas, objetivando a inserção no movimento renovador das ideias e dos métodos pedagógicos, surgindo, assim, a “Escola Nova Católica” (SAVIANI, 2011). “Não por acaso, a Reforma Francisco Campos contém uma preocupação com a aplicação dos ‘novos métodos e processos de ensino’, que eram considerados decisivos para a regeneração do ensino secundário – e da educação nacional” (DALLABRIDA, 2009, p. 189). O autor salienta que a Reforma Francisco Campos se destaca por recomendar a construção de um *habitus*²¹ elitista nos discentes do ensino secundário, a partir da “[...] educação integral – intelectual, física, patriótica – e da prescrição de práticas disciplinares que conduzissem ao disciplinamento e à autorregulação” (p. 189). Como aporte de exemplo, Dallabrida (2009) cita o artigo 4º do Decreto nº 19.890 da reforma de 1931, onde afirmava que “o Curso Complementar [...] será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais” (BRASIL, 1931, p. 1).

Independentemente disso, no que se refere às reformas que regulamentavam o ensino secundário, os autores reforçam que este nível de ensino não era priorizado pela política de Estado, tanto a nível federal, quanto estadual. O foco das políticas públicas estava sobre o ensino primário – escolarização estimada como satisfatória para a massa populacional.

Coube, por consequência, a iniciativa de cada estado administrar a expansão dos ginásios, seguir o momento político do país pela modernização conservadora, incentivar a criação de ginásios privados que atendessem à exclusiva elite de cada região, contudo, sem ameaçar o estatuto social regional. De acordo com Dallabrida (2001), o ensino deveria ser infundido pelo rigor de disciplina²² na perspectiva de Michel Foucault e pela noção de *habitus* de Pierre Bourdieu, isto é, uma fabricação escolar para atender à elite de cada região. Assim, percebemos uma unidade nos argumentos daqueles que buscaram fundar os ginásios, procuravam sempre colocar em destaque a relevância de os jovens prosseguir nos estudos para o desenvolvimento cultural, social e econômico da sua região.

Em cada estado brasileiro, a organização do ensino secundário ocorreu de modos diversos, não obstante, as instituições e sua natureza (pública ou privada) também se instituíram por percursos distintos (DALLABRIDA; SOUZA, 2014). Alguns fatores foram preponderantes

²¹ "O *habitus* adquirido na família (está) no princípio da recepção e assimilação da mensagem escolar, e [...] o *habitus* adquirido na escola (está) no princípio da recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e mais geralmente de toda mensagem erudita ou semierudita" (BOURDIEU; PASSERON, 1975. p.54).

²² Para Foucault (2009, p. 134), “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. Isto é, disciplinar o corpo a um conjunto de técnicas de poder que busca controlar os corpos dos indivíduos, tornando-os economicamente mais úteis ao mundo capitalista e na docilização do corpo em atitudes de obediência.

para essa conjuntura, afetando diretamente o acesso e a permanência da maioria dos jovens às instituições de ensino, tais como condição socioeconômica, região de origem, localização geográfica, gênero, etnia, religião, relações de poder, dentre outros.

Imerso nesse debate que acontecia em nível nacional, Chaves Junior (2010) entende que, em Minas Gerais, um dos cruciais fundamentos para que as instituições secundárias educativas particulares se estabelecessem e se expandissem pelo Estado foi a falta de investimento e organização incipiente por parte dos governantes. Essa situação fortaleceu o ensino tradicional e elitista. Assim, é primordial abarcarmos os contornos específicos do ensino secundário no estado de Minas Gerais no mesmo período em que o INSA foi criado, de forma que nosso objeto de estudo seja melhor compreendido.

2.2 Escolarização e diversificação no ensino em Minas Gerais

Em Minas Gerais (MG), inicialmente, a educação passou por transformações, devido a emergências de mudanças, no que diz respeito às questões vivenciadas no contexto nacional, já mencionado anteriormente. Tão logo, foi necessária ampliação da escolarização e diversificação no ensino, de forma a atender uma sociedade que foi se tornando cada vez mais complexa. Nessa acepção, Barroso (2011) diz que a concepção de crise e conflito político, econômico e social fez com que o sistema educativo enfrentasse um processo de mudança e transformação ampla. Isso concerne que o contexto vivido em cada período histórico requer a modificação das finalidades do ensino.

Desde 12 de dezembro de 1897, buscando colocar Minas Gerais (MG) nas trilhas do progresso, a partir de necessidades desenvolvimentistas, “[...] o aspecto da urbanização é marcado pela mudança da capital do estado de Ouro Preto para a moderna e planejada Belo Horizonte” (GATTI JR; GUIMARÃES, 2019, p. 164). A partir de então, a cidade passou por transformações de incentivo industrial. Nesse sentido, viu-se na educação um caminho para atingir a modernização, com mão de obra qualificada e integração do Estado, na tentativa de superar a crise econômica e disciplinar a força de trabalho.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), houve a centralização das determinações das políticas educacionais. Além disso, a Constituição de 1937 trouxe como diretriz a competência privativa da União para elaborar diretrizes educacionais a nível nacional. Todavia, foi com a Reforma Capanema que as políticas educacionais tomaram forma, e bases comuns foram colocadas para os distintos níveis de ensino. “Essas leis vigoraram

durante a última metade dos anos de 1940, toda a década de 1950 e início da década de 1960, até a emergência de uma nova legislação” (GATTI JR.; GUIMARÃES, 2019, p. 166).

Por outro lado, a Constituição Federal (CF) de 1946 determinou aos estados a elaboração de sua própria Constituição, de forma complementar, sem ferir a constituinte nacional. Nesse quesito, tratou-se de um ato de suma importância para a educação, para a descentralização e para a autonomia das competências dentro de uma unidade federativa, em conformidade com as características de cada estado brasileiro. Porém, a CF de 1946 conferiu aos estados a oferta da instrução primária obrigatória e gratuita como direito (OLIVEIRA, 1990). Dessa maneira, Cury (2018, p. 3) afirma:

Essas realidades se apoiam em um federalismo educacional, no qual as diretrizes e bases da educação nacional são da alçada da União. Assim, compete aos Estados e aos Municípios a efetivação do direito à educação no âmbito do que hoje chamamos de educação básica, embora, concorrentemente, os Estados poderiam investir no ensino secundário e superior.

O autor aponta a questão de descentralização de poder no sentido de buscar equilíbrio e cooperação entre União e estados. Desse modo, respeitando a Constituição Federal, o estado de Minas Gerais, utilizando-se de sua autonomia, elaborou e promulgou sua Constituinte em 1947²³, a partir do dever posto na Carta Magna de 1946. No quesito educação, dispôs um Título específico (Título XI – Da Educação e Cultura) em onze artigos, assegurando o direito ao ensino formal a ser ofertado pela rede pública e privada, em consonância com o sistema estadual mineiro. Há de se ressaltar que não houve grandes alterações e mudanças no que já estava previsto na CF.

A Constituinte mineira de 1947 aborda a assistência social aos estudantes que não têm boas condições financeiras; entretanto, não especifica como isso se efetivaria: “O Estado, em colaboração com os municípios, manterá serviços de assistência educacional que assegurem condições de eficiência escolar aos alunos necessitados” (MINAS GERAIS, 1948, p. 598). O inciso I do Art. 124 dispõe que a obrigatoriedade será para as crianças, com extensão aos adultos, com gratuidade “quando dispensado pelo Estado e livre à iniciativa particular” (MINAS GERAIS, 1948, p. 597).

²³ A rigor, essa lei só se dará mediante o Decreto n. 3.508, de 21 de fevereiro de 1950, tratando do Código do Ensino Primário. Já o Decreto Estadual n. 1873, de 28 de outubro de 1946, fará a regulamentação das escolas normais em Minas Gerais (CURY, 2018, p. 760).

Um ponto intrigante no inciso citado é a expressão “quando oferecido pelo Estado”, no que se refere à gratuidade do ensino. Daí, é possível compreender o grande atraso na difusão educacional, num Estado tão extenso e com características regionais tão distintas. Conforme observam Chaves e Silva (2012), historicamente o estado mineiro avançou-se com diferenças regionais bizarras. As propostas são divulgadas de modo a atender ao todo, porém investimentos, inclusão e ingresso são desiguais, tanto que Minas convencionalmente é distinguida como as Minas, mencionando-se às regiões sul e centrais do Estado – locais onde majoritariamente se encontram as riquezas ligadas à difusão agropecuária e mineração –, e *Gerais*, referida como sertão, onde não estavam presentes as riquezas das Minas. Assim, nas Minas estão presentes o poder econômico, a administração política, amplos investimentos na cultura e educação, enquanto nas Gerais se encontram os problemas de ordem social, analfabetismo, secas, calor, pouca urbanização e grande extensão rural – uma divergência não só geográfica, sobretudo cultural.

Cury (2018) aponta outro ponto que diz respeito à gratuidade do ensino ginasial, porque se restringia à comprovação de carência financeira. Chama a atenção ainda que, desde a CF de 1934, sempre foi prevista a gratuidade para o ensino das primeiras letras de quatro anos. Já as séries ginasiais não contavam com a gratuidade e, para ter acesso, os alunos precisavam se submeter aos exames de admissão²⁴, um instrumento educacional extremamente seletivo²⁵. Esse é um acontecido que aparece de forma recorrente nas memórias dos sujeitos desta pesquisa e revela que a educação na década de 1950 era para uma minoria elitizada.

Nos Anais da Assembleia Constituinte de Minas Gerais, há uma proposta de Emenda Constitucional nº 253, com o seguinte texto:

Art. ... – Nas cidades onde não exista estabelecimento de ensino secundário, o Governo doará a leigos ou a comunidades religiosas o terreno necessário à construção do edifício, o qual passará à propriedade do Estado, caso se extinga a instituição.

Parágrafo único – Os estabelecimentos de ensino que forem beneficiados pelo art., concederão matrículas gratuitas à Municipalidade, até o máximo de cinco cada ano. (MINAS GERAIS, 1948, p. 18).

²⁴ Esses exames foram instituídos por meio da Reforma Francisco Campos, em 1931, e vigoraram até 1971, sendo obrigatórios, e dificultavam o acesso ao ensino secundário, funcionando assim como um vestibular seletivo.

²⁵ A plena gratuidade em escolas públicas, seja no nível básico, seja no superior, só será estabelecida, em nível nacional, na Constituição de 1988. A Constituição de 1967 ampliou a gratuidade para os oito anos de ensino primário: anos obrigatórios e que viriam a se denominar “ensino de primeiro grau”, com a lei n. 5.692/71 (CURY, 2018, p. 741).

A questão apresentada muito diz sobre a criação do INSA em Salinas/MG, pois, naquele período, eram poucos os ginásios estaduais no Estado de Minas Gerais. Inclusive, na mesma proposta da Emenda Constitucional (EC) nº 253, há uma justificativa que retrata a situação dos salinenses e, conseqüentemente, de muitas outras cidades mineiras:

Justificação: Em muitas e prósperas cidades, há falta de Ginásios, existindo, entretanto, alunos, os quais estudam fora, acarretando maiores gastos com viagens e internamentos e poucos são os que podem arcar com estas despesas. A providência beneficiaria as cidades diretamente com a obtenção de um estabelecimento de ensino, que será um fator de progresso e de aprimoramento da cultura. Por outro lado, a vinda de professores leigos ou religiosos muito influirá no desenvolvimento intelectual dos Municípios. (MINAS GERAIS, 1948, p. 18).

Pela proposta anunciada, compreendem-se os motivos de Salinas/MG ter demorado a ser contemplada com uma instituição formal de ensino para a formação ginásial, secundária e profissionalizante, mesmo que na qualidade de uma instituição particular, a proposta era uma obrigação por parte do Estado de doar o terreno, já que o próprio Estado não estava atendendo às necessidades educacionais dos municípios que estavam descobertos, no quesito de continuidade do ensino primário. As fontes registram que o INSA foi contemplado com a doação do terreno, sob registro no 1º ofício judicial e notas e ofício de Registro de imóveis da comarca de Salinas-MG, “no dia nove de Agosto do ano de 1950, no livro nº 212, fls. 16 verso, [...] como outorgada donatária a CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS CLARISSAS FRANCISCANAS MISSIONÁRIA DO SANTÍSSIMO SACRAMENTO” (SRE DE ARAÇUAÍ, 1951). As dificuldades expostas na proposta da EC nº 253, como os custos para as famílias encaminharem seus filhos à outra cidade com o objetivo de prosseguimento dos estudos, aparecem nas memórias das entrevistadas, o que será discutido posteriormente.

Dessa forma, fica claro que houve uma necessidade latente da expansão da oferta de níveis educacionais em muitas cidades mineiras, refletindo que se trata de cidades com difícil acesso e falta de professores e profissionais da educação habilitados. “A educação precisava estar inserida no cotidiano das crianças, que, em interação com novas práticas escolares, poderiam cultivar as mudanças sociais almejadas pelo ideário que se implantava: diferentes linguagens para um único texto - a reforma do espírito público” (CHAVES; SILVA, 2012, p. 100).

Na década de 1950, o movimento desenvolvimentista se intensificou, acompanhado de um desenfreado crescimento da população urbana. Assim, a educação se tornou o meio para promoção da transformação social. Vale destacar que, mesmo com esse alargamento

educacional via escolas particulares, muitas crianças e jovens ainda ficaram à margem do conhecimento escolar, pois a gratuidade se daria para um número pequeno de alunos: cinco por ano, até que a oferta fosse feita pelo Estado, assumindo esse direito humano. Esse ato só veio a acontecer nessas cidades desprovidas do ensino ginásial e secundário de modo gradativo, a partir da promulgação da CF de 1967.

Nesse sentido, no quesito obrigatoriedade e gratuidade, Cury (2018, p. 744) diz que “parece que não é falta de sensibilidade e de reconhecimento da existência de desigualdades sociais, antes sugere que a relação direito X obrigação ainda não se encontrava amadurecida na concepção de cidadania à luz dos direitos sociais”, haja vista que nas propostas de Emendas Constitucionais (EC) do estado de Minas Gerais há indicações de maior esforço na construção de grupos escolares e oferta educacional nas regiões e cidades com maior densidade demográfica (MINAS GERAIS, 1948).

Nessa perspectiva, o deputado Antônio Guimarães previa, ao propor a EC nº 558:

Às Disposições Transitórias:

Acrescentar onde convier:

1ª. – Em todas as cidades industriais do Estado, onde existem minerações ou oficinas de E. de Ferro, o Governo providenciará a fundação de Liceus de Artes e Ofícios, para favorecer os filhos de operários na aprendizagem, facilitando também para que sejam preparados para a matrícula no SNA (Serviço Nacional de Aprendizagem), mantido pelo Governo Federal.

2º - Nas zonas agrícolas, fundação de aprendizagem prática de agricultura e veterinária.

3º - Em todas as cidades e vilas, criação de escolas profissionais femininas.

Permitir ou incentivar a criação de escolas primárias em todas as vilas, arraiais e pequenos povoados, auxiliando as que mantiverem no mínimo 20 alunos frequentes, dando uma gratificação não inferior a Cr\$ 200,00 mensais, ao professor, desde que demonstre aproveitamento dos alunos depois de 4 meses de aulas.

[...]

5ª. – Os primeiros liceus a serem criados e as escolas profissionais, constantes desta emenda, deverão ser nas seguintes cidades: Juiz de Fora, Barbacena, Lafaiete, Santos Dumont, Sete Lagoas, Nova Lima, Pouso Alegre, Ibiá, Ibatuba, Cambui, Camanducáia, Extrema, Silvianópolis e Divinópolis. (MINAS GERAIS, 1948, p. 99-100).

Antônio Guimarães já previa a necessidade do aumento de mão-de-obra para os recursos minerais e agrícolas, principais fontes de renda do estado. Contudo, seria necessário investir no ensino secundário, o que trouxe preocupações que levaram à construção de propostas educacionais do ensino profissionalizante. Dessa maneira, foi preciso investir na formação de normalista, uma profissão considerada, naquela época, como do campo de trabalho feminino.

Prevendo a instrução “em massa” para população, a fim de preparar um novo povo para atender às necessidades do também novo mercado industrializado e da modernidade social vigentes, os caminhos educativos, via escola, foram entendidos como a forma capaz de desenvolver padrões de civilidade “adequados”. (CHAVES; SILVA, 2012, p. 101).

Assim, o objetivo seria retroalimentar a expansão das escolas primárias, habilitando professoras que dessem conta de preparar estudantes para o ensino secundário profissional.

Segundo Silva (1969), no Brasil, o ensino secundário tem sido provido por instituições nomeadas por colégios, liceus, ginásios, institutos e ateneus. O autor diz ainda que o currículo buscou conciliar a pedagogia tradicional do século XIX com as novas necessidades de práticas de ofício do mundo moderno. Minas Gerais ainda mantinha predominância na agropecuária, todavia, demandava pela industrialização, o que necessitava preparar o povo para ser acolhido pela economia industrial.

Nesse contexto, “a questão do ensino privado é dada como algo estabelecido e incorporado na sociedade, principalmente aquele sob a responsabilidade das ordens religiosas. Não aparecem antagonismos entre o sistema público e o privado” (CURY, 2018, p. 756). Deu-se liberdade para as iniciativas particulares se organizarem, desde que se organizassem em conformidade com o sistema educativo da União e do Estado. A Constituinte de Minas Gerais traz em seu texto evidências de um Estado que desejava se industrializar, de modo a buscar alguns meios para potencializar uma futura mão-de-obra qualificada ou incentivar iniciativas privadas que o fizessem.

Na Era Vargas, houve constante investimento em instituições confessionais, a Igreja Católica, intrinsecamente, foi vista como uma instituição educativa, já que a educação foi vislumbrada como um dos principais elementos no processo de recatolicização do país, na tentativa de alinhar a escolarização e formação dos sujeitos ao projeto varguista de governo. Inclusive, Lage (2019) chama a atenção para as pesquisas educacionais, em que sempre é possível notar evidências de similaridade e proximidade nos documentos produzidos pelos membros hierárquicos da Igreja (papas, bispos, párocos) em momentos distintos, no que concerne às ideias da educação. Além disso, as instituições criadas em seu interior ou vinculadas à religião católica buscavam vieses educativos.

Antônio Gilberto Balbino (2018) aponta em sua pesquisa de doutoramento que as relações entre Estado e Igreja no Brasil, sem sombra de dúvidas, sempre foram próximas, apesar de alguns afastamentos isolados. “No início do período republicano dá-se a separação oficial, proporcionando perdas de espaços à hierarquia católica num momento de expansão das ideias liberais e do crescente processo de laicização da sociedade” (BALBINO, 2018, p. 16-17). O

autor expõe que esse acontecimento não foi visto com bons olhos pela Igreja Católica, o que inquietou os bispos brasileiros buscarem outros meios de expandir, estratégias para fortalecer a Igreja Católica. Portanto, o recurso utilizado para se reerguer e ampliar a fé católica nos territórios brasileiros foi implementar instituições educativas a fim de trabalhar em prol da civilização dos jovens. Dessa forma, congregações religiosas femininas e masculinas empenhadas na oferta de educação ocuparam diversas cidades brasileiras acolhendo convites dos bispos e párocos, haja vista que os representantes religiosos à frente de instituições educativas tinham como propósito disseminar tradição e costumes católicos.

Apesar de trazer algumas semelhanças na configuração e implantação do ensino ginasial e secundário, em cada estado brasileiro, as trajetórias normatizadoras dos educandários – públicos ou privados – tiveram percursos e características peculiares, ainda que o governo federal tenha demandado esforços para uniformização e organização do funcionamento (DALLABRIDA; CARMINATI, 2007). Destarte, é possível dizer que, regionalmente, na historiografia da democratização desses níveis escolares foi estigmatizada pela disparidade e distinção socioeconômica, étnica, sexual e política regional.

Na percepção de Dallabrida (2004, p. 101), “os reformadores católicos atuaram como preceptores dos filhos da nobreza cortesã, como fundadores de colégios para as elites e de instituições assistenciais e de caridade para as classes populares”. Em outras palavras, mesmo que carreguem e transmitam valores solidários, costumes e hábitos tradicionais, têm como princípio um ideário de formação humana com foco na doutrinação católica com distinção estética e modos civilizados almejados pela classe burguesa.

A título de exemplo, Edileusa Santos Oliveira (2009), em sua dissertação de mestrado, discute a trajetória do primeiro estabelecimento ginasial de Vitória da Conquista/BA²⁶, oficialmente denominado “Ginásio de Conquista”, fundado em 1940 pelo Padre Luiz Soares Palmeira. O recorte da pesquisa foi de 1940 – 1960 – respectivamente, fundação e encerramento das atividades da instituição. O atendimento de escolarização atendia por meio do internato (reservado ao sexo masculino) e do externato amplo ao público misto. A autora coloca que a criação da instituição se deu durante o processo em que a igreja católica se preocupou com o processo formativo, sobretudo, pelos reflexos das demandas do contexto socioeconômico

²⁶ Apesar de Vitória da Conquista pertencer ao Estado da Bahia, esse exemplo é pertinente aqui, tendo em vista que a distância entre Salinas/MG e Vitória da Conquista/BA é de 253km. Uma maneira de mostrarmos similaridades ocorridas naquele período no contexto educacional. Contudo, reforçamos que cada instituição tem história e percursos próprios.

daquele período. Para além disso, o ginásio se encarregou de realizar seu trabalho educativo a partir de visões de um ideal de sociedade vislumbrada pelos interesses dos grupos dominantes.

No sul do país, especificamente em Santa Catarina, os estudos de Geane Kantovitz (2017) em seu processo de doutoramento apontam que há lacunas na historiografia da educação concernente à presença das Irmãs Catequistas na escrita da História da Educação. Considera-se que há muitas pesquisas realizadas em busca de aprofundamento do processo escolarização no Brasil, entretanto, o texto afirma que as pesquisas referentes ao ensino formal que envolvem atividades de congregações religiosas têm sob foco o trabalho missionário dos jesuítas da Companhia de Jesus. Isso deixa muitas ordens religiosas (carmelitas, franciscanas, mercedárias, beneditinas) à margem das investigações historiográficas educacionais.

De acordo com o Primeiro Anuário Católico, criado pelo Centro de Estatística Religiosa e Investigação Social (CERIS), a maior entrada de congregações católicas femininas no Brasil aconteceu dentro do período de 1849 a 1912, e sua finalidade era a educação. A partir de então, foi se expandindo para todo o território brasileiro, inclusive abrangendo Minas Gerais.

Lage (2011) salienta que, especificamente em Minas Gerais, a entrada das congregações religiosas no âmbito educacional se deu a partir desse movimento nacional, que tomou maiores dimensões nas últimas décadas do século XIX. A autora elucida ainda que a influência católica na formação educacional nas terras mineiras se deu desde a capitania de Minas Gerais – que teve como pano de fundo as diretrizes dos textos produzidos pelo Concílio de Trento (1545 – 1563) –, motivado pelo fortalecimento das ações educativas da Igreja Católica. O Concílio de Trento – para além de reafirmar os dogmas católicos –, atentou-se para a expansão da educação feminina, que tinha como finalidade a doutrinação da mulher, vislumbrando-a como prováveis fomentadoras para a ampliação da doutrina católica, que tinha como base partir do ambiente familiar (LAGE, 2011). Citando Cambi (1999), a autora pontua que, a partir de então, a atividade educacional passa a ser praticada pelas congregações religiosas (a título de exemplo, os jesuítas em mosteiros/conventos masculinos ou femininos, na catequização, na formação nos seminários e vida cotidiana dos cristãos (LAGE, 2011)).

Assim, a primeira instituição escolar confessional feminina instalada nas terras mineiras foi a vicentina, pela Congregação das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo, na cidade de Mariana em 1849. Presume-se que sua convicção era fortalecer a fé católica e que avistavam as mulheres enquanto instrumento de expansão de um novo discurso religioso (LAGE, 2011). Já em 1904, foi criado o Colégio Nossa Senhora de Sion para prover a necessidade de implantação de uma escola feminina confessional para a elite sul-mineira. O discurso para fundação do Colégio passa pelas discussões referentes à necessidade de educação feminina

enquanto preparação de “boas donas de casa, esposas e futuras mães, hábeis ao desenvolvimento da nação brasileira” (LAGE, 2007).

Deste modo, os colégios geridos pelas freiras de origem europeia trouxeram expressão e significado de um mundo contemporâneo, e assim foram recebidos, com aclamação pelo povo brasileiro que tinha propósitos educacionais. Embora houvesse divergências entre os ideais católicos e a elite, parcerias foram firmadas junto às congregações religiosas em prol de desenvolvimento escolar. Por sua vez,

[...] a igreja procurava expandir sua missão evangelizadora num momento de combate aos ideais liberais que atingia os grotões das Minas Gerais após a implantação do regime republicano, como também a ameaça protestante que desde meados do século XIX já marcava presença na região. (BALBINO, 2018, p. 19).

Nessa perspectiva, voltamos nosso olhar para o norte de Minas, especificamente para Salinas, explorando o contexto da chegada da Congregação Clarissas Franciscanas e o processo educacional que assegurou a escolarização ginásial e normal de meninas conforme valores da fé católica. Desta forma, procuramos reconstituir essas memórias coletivas a partir do Instituto Nossa Senhora Aparecida na próxima subseção.

2.3 O contexto educacional de Salinas em 1950

Dados da Fundação João Pinheiro sobre a dinâmica do crescimento do Estado de Minas Gerais apontam Salinas como uma das cidades que mais cresceram no estado. Nas palavras do memorialista Roberto Carlos Morais Santiago (2006), Salinas – em seu contexto histórico – sempre teve forças políticas que impulsionam a melhoria da cidade, principalmente no que diz respeito ao campo do empreendedorismo e desenvolvimento econômico. Santiago (2006) diz ainda que, há mais de um século, desde os tempos do Império, o município exerce liderança regional política e econômica.

Cristiane Rodrigues Brito (2017) também revela esse fato em sua dissertação de mestrado, quando mostra que a vitória de Juscelino Kubistchek ao governo de Minas em 1951 foi promissora para o continuísmo do poder do Coronel Idalino em seu domínio. Essa situação favoreceu sua força política também, porque “[...] conseguiu eleger seu genro Clemente Medrado, Deputado Federal, e seu filho José Chaves Ribeiro, Deputado Estadual. Devido a ter logrado êxito nesse feito, Salinas se viu representada nas duas esferas, estadual e federal”. (BRITO, 2017, p. 138). A autora salienta que esse feito para o chefe local foi muito importante

para pleitear favores do governo de modo a levar benefícios para o município. “Benefícios estes que rendiam votos ao candidato do chefe local”. (BRITO, 2017, p. 141). Nessa acepção, citando Leal (1978), os chefes locais tinham interesse em buscar melhorias para o município, tais como escolas, estradas, correios e outras benfeitorias que fortalecessem seus prestígios políticos e conservação na posição de liderança. No que diz respeito à educação em Salinas naquele tempo, Brito (2017, p. 134) declara que “[...] a maioria da população era analfabeta, havia somente uma escola pública estadual na cidade; na zona rural, as escolas eram municipais, tudo isso favorecia a continuidade da barganha do voto, como moeda de troca nas eleições.

Essas questões foram relevantes para compreendermos o poder e os esforços políticos para a criação do nosso objeto de estudo – O INSA. Quando mobilizações estavam sendo articuladas para que fosse implantada uma escola feminina sob gestão de freiras Clarissas Franciscanas em Salinas/MG, no ano de 1950, a cidade contava com uma população de 63.696 habitantes²⁷, situada a 220 km de distância de Montes Claros, cidade mais próxima considerada como polo regional, comercial e industrial do norte de Minas Gerais e a 660 km da capital (Belo Horizonte). O acesso naquela época era difícil, pois as estradas não eram pavimentadas, tampouco havia manutenções, pouquíssimas pessoas tinham veículos e não havia linha regular de ônibus. Além disso, devido à escassez periódica de chuvas, a seca assolava a região, desencadeando severos impactos socioambientais. Esses fatores dificultavam o acesso da população a serviços básicos, como educação, saúde, trabalho, comércio e lazer, o que provocava um desequilíbrio econômico, social e ambiental.

Por outro lado, Salinas/MG, uma cidade como tantas outras no contexto brasileiro, era permeada pela prática de cunho político-social do coronelismo. Ela contava com representação política e cidadãos influentes²⁸ que, em busca de votos e melhoria cultural, empenharam-se em trazer mais educação e promover a cultura dos cidadãos. Nessa perspectiva, Juventino Filho (2021) destaca:

A estratificação social aqui era totalmente diferente de qualquer outra cidade. Aqui tinha a classe rica, **rica para aqui**, não era rica para fora daqui, como o padrão de Montes Claros, Belo Horizonte... não! Rica para o padrão de Salinas, aos ricos como sempre toda estratificação são de uma esmagadora

²⁷ Em divisão territorial registrada no 1-VII-1950, o município era constituído de cinco distritos: Salinas, Águas Vermelhas, Rubelita (ex-Rubilita), Santa Cruz de Salinas e Taiobeiras. Apesar do número de habitantes citados, existiam poucas residências e poucos moradores concentrados na área urbana, talvez devido à ampla área geográfica pertencente ao município (distâncias entre seus distritos a Salinas: Águas Vermelhas, 123km; Rubelita, 30,4km; Santa Cruz de Salinas, 86,2km e Taiobeiras, 50,4km;

²⁸ Coronel Idalino Ribeiro; Moisés Ladeia (prefeito de 1947 – 1948); Noé Corrêa (prefeito em 1946; 1948 – 1951); Miguel Almeida (prefeito de 1951 – 1955); Mendo Corrêa; Clemente Medrado Fernandes (deputado federal); Geraldo Paulino Santana (vereador); Péricles Ferreira dos Anjos; Olyntho Prediliano de Santanna.

minoria. [...] o restante era uma pobreza abaixo da linha, uma cidade pobre, mas, uma cidade sem criminalidade, uma cidade pacífica, uma cidade de parentes. O bairro São Geraldo por exemplo, era um bairro distante, separado totalmente da cidade por uma ponte antiga de madeira, outra **comuna** dentro da cidade. Deste lado de cá do rio era uma cidade de parentes, remota ou diretamente, todo mundo era parente. (JUVENTINO FILHO, 2021, grifos nossos).

As palavras de Juventino Filho elucidam a riqueza e posição hierárquica de tamanha desigualdade econômica e de posição social em Salinas. Morar do lado de cá²⁹ da ponte (figura 01), era o mesmo que pertencer a uma condição social de prestígio, significava ter poder econômico e *status* social. A ponte em questão era uma demarcação de segregação, concebe uma noção de cidade dividida. Aqueles que residiam do outro lado dela eram as pessoas pobres, que se sacrificavam no trabalho braçal para sua subsistência. Tanto a narrativa quanto a figura abaixo nos fazem inferir que existiu nítida demarcação e reconhecimento de lugar ocupado enquanto lugar social, em que o controle estava nas mãos de um pequeno grupo. A foto apresenta a civilização em crescimento do lado de cá da ponte; do outro lado estava o abandono – traduz uma imagem de esquecimento daquela localidade.

Vela uma desigualdade que evidencia a área periférica da área urbanizada, um poder estruturado reproduzido numa esfera política, econômica e social. Nas palavras de Medeiros e Souza (2013), a desigualdade de renda é tratada como um indicador de uma desigualdade mais extensa, relacionada com a apropriação dos resultados das atividades de produção econômica – a estratificação social.

²⁹ O “lado de cá da ponte” se refere ao espaço em que se deu o início da urbanização da cidade, onde foram construídas as residências daqueles que detinham o poder econômico.

Figura 1: Ponte de madeira no centro da cidade de Salinas/MG



Fonte: Acervo João Costa (1950)

Disponível em: https://www.facebook.com/photo/?fbid=164757259572373&set=gm_1134129910823501&id=734969340739562 Acesso em: 15/12/2022.

Segundo Juventino Filho (2021), essa estratificação social era uma cadeia hereditária e tradicional em Salinas, porque dinheiro e posses eram concentrados nas mãos de poucos, por essa razão desencadeavam outras questões, como a forma tradicional de se alcançar o poder:

A Política nessa época era dirigida pelo Coronel Idalino Ribeiro, ele tinha como opositor meu homônimo, Professor Juventino Nunes³⁰, que foi expulso daqui a bala porque representava uma ameaça ao poder político, ele foi ilhado numa casa... de esquina com a ponte, em frente ao mercado. Aquela casa que tem do outro lado – esquina com o antigo prédio onde funcionou o colégio – ele foi ilhado ali durante quarenta dias, nem pegar água no rio ele podia, porque atiravam no pote de água dele. Por fim, ele resolveu ir embora para evitar uma carnificina maior e morrer muita gente. (JUVENTINO FILHO, 2021).

Para o entrevistado, foi um período muito tenso em Salinas que se arrastou por décadas. Este episódio corrobora os estudos de Brito (2017), que apontam práticas violentas adotadas

³⁰ Juventino Ferreira Nunes, natural de São João Batista (atual município mineiro de Itamarandiba), era líder político em Salinas em meados da década de 1920, músico, normalista, professor leigo de português e dono de farmácia. Tornou-se político mais por imposição e influência do então chefe político local Cel. Rodrigo Cordeiro, opositor do Cel. Idalino Ribeiro. “O professor Juventino Nunes mudou-se para Salinas em 1912 e nesse mesmo ano foi nomeado diretor do Grupo Escolar Dr. João Porphírio Machado. O professor Juventino estabeleceu-se na cidade, tinha uma boa oratória, era farmacêutico prático, dono de farmácia e fundou a Banda Filarmônica Santa Cecília. [...] Ressaltamos que, nessa época, o Cel. Rodrigo e seu genro Dr. João Porphírio já estavam mais velhos e sem muitas perspectivas de quem os sucederiam na política. De tal modo, aliar-se ao professor Juventino era uma forma de se manterem, tendo o professor como sucessor do seu mando político” (BRITO, 2017, p. 67).

pela força política coronelista do período em foco, quando os coronéis, seus jagunços e capangas empregavam diversas formas brutais como força política da época. Estes andavam armados para intimidar os eleitores e impor autoridade, elementos que promoveram violentas disputas pelo poder local.

Em razão desses combates foram criados 02 partidos políticos: o Grosso, liderado pelo Cel. Idalino Ribeiro e seu genro Dr. Clemente Medrado; e o Fino, liderado pelo Cel. Rodrigo Cordeiro e o professor Juventino Nunes. Os partidários do Grosso usavam uma fita vermelha para se diferenciarem do Fino, e ambos viviam em constante desavença. Os integrantes desses dois partidos faziam parte do PRM (Partido Republicano Mineiro), eram ricos fazendeiros e comerciantes, que somente visavam ao poder e eram a elite local. (BRITO, 2017, p. 14).

Essa é uma das muitas passagens encontradas nas entrevistas que aponta os reflexos de um contexto político coronelista em Salinas que se arrastou por muitos anos naquela região. Podemos citar muitos outros relatos que evidenciam esses reflexos no período delimitado por esta pesquisa (1951-1977), contudo trazemos na continuidade da narrativa de Juventino Filho (2021) um extrato importante que demarca e nos retoma ao nosso objeto de estudo:

Se eu tiver que hierarquizar o que Salinas teve de melhor na década de 1950 até hoje em 2021, eu diria que nenhum fenômeno social, nenhuma concepção política, nenhum fato de natureza qualquer que seja ela, atuou melhor para a concepção política, social do salinense como o Instituto Nossa Senhora Aparecida. As irmãs Clarissas Franciscanas, foi o melhor acontecimento que Salinas já teve. E o que admirei muito nelas, foi a atitude de não tomar partido político. Porque isso era difícil aqui. (JUVENTINO FILHO, 2021).

Pelas análises das fontes e por esse relato, é possível afirmarmos, inicialmente, que o INSA desempenhou um papel importante para Salinas e região. Além de incorporar suas memórias materiais e imateriais, emitiu uma essência de força e resistência para se estabelecer em Salinas quando as dificuldades eram inúmeras.

Para a Igreja Católica, especificamente, a CICFMSS se organizar e fixar o INSA enquanto instituição educativa em Salinas naquela circunstância, quando não obtinham nenhuma estrutura ou finanças em caixa, foi uma decisão um tanto quanto destemida. Foi uma luta mobilizada junto a um grupo da sociedade salinense com propósitos que iremos aprofundar na próxima seção. Antes de adentrarmos na instalação do INSA em Salinas/MG, o que faremos de forma detalhada posteriormente, consideramos neste momento, importante descrevermos um pouco sobre a história da CICFMSS.

Carmem Rodrigues³¹ (1986) em seu livro **Força na Pequenez: Madre Serafina ontem e hoje**, afirma que a chegada das ICFMSS no Brasil foi no estado mineiro e que se deu em Itambacuri em 30 de novembro de 1907, diocese de Diamantina para implantação do primeiro Instituto das Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento. Conforme imagem abaixo:

Figura 2: Viagem das primeiras missionárias Clarissas Franciscanas de Bertinoro-Itália a Itambacuri-Brasil



Fonte: Carmem Rodrigues (1986).

A Congregação das Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento foi constituída em 1898, na cidade de Bertinoro, Itália, por Madre Serafina Farolfi. O bispo da diocese de Diamantina, Dom Joaquim Silvério de Souza, que compartilhava de ideais voltadas à instrução de crianças e jovens, em 1907 fez o convite à Congregação, o que originou no estabelecimento da missão da congregação no Brasil. Empenhadas na missão e na pregação do evangelho, quatro irmãs italianas (Bernardina do Santíssimo Nome de Jesus, Ana dos Inocentes, Benedita do Redentor e Francisca dos Santos Estigmas) fizeram a viagem de um mês e seis dias, por mar, rios e terra. Elas utilizaram navio, vapor costeiro, barco, charrete, trem, cavalo até atingir o local da missão – Itambacuri, MG (RODRIGUES, 1986). Assim, elas fundaram a primeira casa das ICFMSS no Brasil, que foi denominada por Colégio Santa Clara – “O colégio

³¹ Carmem Rodrigues é uma freira Clarissa Franciscana Missionária do Santíssimo Sacramento, residente em Belo Horizonte, que dedica sua vida às missões da congregação.

devia abrigar crianças e jovens indígenas. Ao mesmo tempo tinha internato e externato para as filhas dos colonizadores de Itambacuri e Teófilo Otoni” (RODRIGUES, 1986, p. 161).

O trabalho missionário das Clarissas Franciscanas propagou por toda região norte mineira, as pessoas ficavam seduzidas com a dedicação das freiras, o que as levou a receber novos apelos para abertura de colégios. Deste modo, buscando atender a convites e anseios da população mineira, foram expandindo as missões por meio de instalação de colégios, orfanatos, hospitais, asilos e pastorais.

A abertura de casas obedecia a determinados critérios: i) o desejo em expandir o Reino de Cristo (salvar almas, abrir tabernáculos); ii) ajudar os mais necessitados, os mais pobres (educando crianças, cuidando de órfãos, atendendo doentes e feridos ou pela catequização nas missões); iii) o local deveria ser o mais abandonado (onde não houvesse religiosas, ou que a presença das irmãs fosse de fato necessária e útil); iv) a submissão à vontade de Deus, esperando convite de algum bispo ou sacerdote; v) tanto quanto possível, que houvesse o atendimento espiritual de franciscanos, de preferência Menores; e vi) incluso depois de experiências não muito felizes: que as freiras tivessem liberdade de ação no trabalho e moradia de propriedade ou de uso perpétuo delas (RODRIGUES, 1986).

Ainda, para realização do trabalho, a preferência era por escola particular à da prefeitura, assegurando maior liberdade de ação. Requeria-se também uma precisa garantia de sustentação, simples e pobre. Não se desejava que as Irmãs tivessem que sair mendigando o necessário para o próprio sustento, deviam viver do próprio trabalho (RODRIGUES, 1986).

Precisamente em Salinas-MG, o Franciscano Frei Joaquim Van Kesteren, juntamente com políticos e homens de posses da época, idealizando combater o analfabetismo, intensificar a instrução e aprimorar a educação da mocidade salinense, dirigiram-se à Congregação, em 1950, para expor a situação daquele município e o desejo do povo em receber irmãs Clarissas Franciscanas em prol da ampliação educacional. A Congregação, por meio da Madre Noemi do Getsêmani, a princípio, expôs dificuldades para prover as irmãs e construir o Colégio. No entanto, após ouvir que toda a sociedade estaria disposta a não medir esforços para este fim, prometeu-lhes enviar algumas irmãs no início de 1951 (INSA, 1976). A Congregação continuava emanando interesse em abrir colégios, e assim, “atendendo ao convite de um frade Franciscano Menor, a congregação deu início ao Instituto Nossa Senhora Aparecida, na cidade de Salinas, na diocese de Montes Claros, Norte de Minas” (RODRIGUES, 2003, p. 59).

Desde aquele período, os salinenses e cidadãos de cidades circunvizinhas nutriam desejo por ampliação educacional, o que foi impositivo para que o funcionamento da instituição se

concretizasse e logo se construísse seu prédio próprio. Essa é a abordagem que trazemos na seção a seguir.

3 “A CONSTRUÇÃO DO PRÉDIO PARECIA UM ATO DE LOUCURA! MAS, O QUE NÃO É UMA LOUCURA SAGRADA? A LOUCURA É UM GESTO SAGRADO DE ATREVIMENTO”

O INSA foi uma escola confessional, criada na cidade de Salinas/MG oficialmente no dia 1º de março de 1951 com as primeiras alunas matriculadas no curso primário e no de admissão. Em março de 1952, iniciou o atendimento ginásial, em 08 de dezembro de 1955 foi instalado solenemente o curso normal, e suas atividades se iniciaram em março de 1956. O educandário esteve sob a liderança da Igreja Católica e gestão das freiras Clarissas Franciscanas, oficialmente, até 07 de fevereiro de 1977 (EECIR, 2008).

O INSA aqui é tomado como uma constituição de lugar de memória (material e imaterial), porque a história é uma memória oficial. Contudo, existem hoje múltiplas possibilidades de narrativas históricas, as quais estão muito além da história oficial (NORA, 1992).

Dessa forma, retomamos algumas memórias sobre o contexto socioeconômico e educacional de Salinas/MG no período supracitado, quando crianças e jovens se encontravam à margem do conhecimento formal para compreensão da materialidade da instituição. A partir de então, partimos do princípio de que “materialidade” (MAGALHÃES, 2004) diz respeito às condições de espaços, arquiteturas, estruturas, tempos, programas, regulamentos, objetivos e crenças que regem e sustentam o funcionamento de uma instituição educativa. Estendemos nossas análises para além do que está nos registros oficiais, tendo em vista que narrativas e documentos trazem memórias que superam meras informações e registros para fins normativos e de regulamentação. Como todos os artefatos de escolarização do INSA, seu modelo funcional e pedagógico foi sendo apropriado pelos sujeitos na construção da identidade.

3.1 Quando chegou o Instituto Nossa Senhora Aparecida, tinha necessidade de um prédio para funcionar a escola das freiras!

Foi por meio de um padre, o Frei Joaquim, ele era o vigário da Paróquia. Com o nome de Ginásio Nossa Senhora Aparecida que funcionou na Praça da Liberdade, onde é hoje o Mercado Municipal. Naquela época, aquela área todinha, inclusive onde hoje é aquela praça do Mini-shopping, tinham duas casas, alugaram essas duas casas. A ideia foi dele. Ele reuniu com as pessoas de nome da cidade, os homens de nome! [...] Não foram só os homens que trabalharam nessa ação, as mulheres estavam sempre do lado, era um pessoal de muita ação, era um pessoal de muita visão. Tinha até caixas de linhas de todas as cores e agulhas, até isso foi preparado para as freiras. Elas receberam tudo arrumadinho. O detalhe é que “até a caixa de costura as mulheres prepararam, sabe! De tão assim... minucioso que foi”! Não foi só o padre, o

padre teve apoio de toda a comunidade para trazer. (MARIA ELZA SARMENTO, 2020).

O fragmento colocado acima nos traz possibilidades de pensar o que foi o processo de implantação do INSA na cidade de Salinas/MG num enquadramento em que a cidade dispunha de muitas dificuldades e muitos problemas. A delimitação temporal nos conduz a um período de isolamento salinense, assim como a de muitas outras cidades interioranas. Indagar a respeito da representação conferida ao instituto requer compreender quando, por que e como ela foi implantada – além disso, entender os desafios que as freiras tiveram que enfrentar naquele contexto.

Em busca da constituição de uma análise historiográfica da educação escolar em Salinas-MG que cobrisse o período de 1951 a 1977, buscou-se recorrer a fontes bibliográficas, documentais e orais. Em 1950, a oferta do ensino formal em Salinas-MG era precária. Até o ano de 1951, não havia escolas ginasiais e secundárias, o ensino escolar se limitava às primeiras letras, ministradas por professores leigos em grupos escolares. Ainda assim, a oferta era insuficiente, haja vista que a maioria das famílias salinenses residia no meio rural, sem transporte público escolar que pudesse facilitar o acesso às escolas, características determinantes dos municípios pertencentes ao norte de Minas Gerais.

“O Norte de Minas é um espaço singular no contexto estadual, a maior parte dos estudos acadêmicos relaciona a região com a pobreza, a seca, o isolamento regional, o analfabetismo, a dependência dos recursos da União e do Estado” (MELLO, *et. al.*, 2017, p. 19). Por se tratar de uma região onde a seca era constante e as estradas, muito ruins, tornou-se tardia a chegada do ensino ginasial e secundário. As memórias revelaram o esforço de um povo que aspirava por mudanças educacionais, por uma educação de qualidade, com professores habilitados que pudessem trazer cultura intelectual para uma região esquecida pelos governantes. Elas revelam ainda grupos sociais com *status* social e econômico bem divergentes, o que permite compreender como a sociedade se organizava hierarquicamente naquele município. É notória a distinção daqueles que obtinham mais poder dos que não tinham poder algum, uma estratificação social já apontada pelo cidadão salinense Juventino Gomes de Miranda Filho.

Esses aspectos sociais e econômicos também determinam seus efeitos, que se traduzem em aspectos simbólicos que posicionam as pessoas em estratos sociais, seja por prestígio, gênero, riqueza, *status*, ou outros, como é possível observar nessas lembranças:

Porque quem queria educar seus filhos, tinha que mandar pra fora, tinha que ter um poder aquisitivo melhor. Uma irmã minha mesmo, ela foi estudar no

Imaculada [Colégio em Montes Claros-MG]. Ela fez o quarto ano primário e com 11 anos teve que sair daqui, muito nova! Lá tinha regime de internato, aí ela arrumou o enxoval... Ela mesma arrumou seu enxoval porque ela era muito desenrolada. Hoje não, porque ela tá doente, ela está com 82 anos. Aí ela arrumou o enxoval e foi estudar em Montes Claros. (MARIA ELZA SARMENTO, 2020).

Essa narrativa traz aspectos pontuais sobre a distribuição desigual de recursos e permite compreender as desigualdades para além da concentração de renda, revelando aspectos simbólicos de diversidades e conflitos numa determinada civilização e momento histórico (BOURDIEU, 2008). Analisar as memórias de indivíduos e grupos sociais a partir do INSA mostrou que, naquele contexto, obter mudanças de posição social, econômica e acesso à cultura estava diretamente ligado a estar em determinadas posições sociais e ter oportunidades.

Percebe-se, então, que o contexto educacional de Salinas antes do INSA era insuficiente, até mesmo para a elite, no que se refere ao ensino secundário. Não havia oferta dessa modalidade em Salinas até o ano de 1950. Assim, para que os jovens daquela época pudessem dar continuidade à sua formação escolar, era necessário ter uma boa condição financeira para poder pagar colégio e se manter em outra cidade, o que também não era um processo fácil. Maria Elza Sarmiento (2020) se recorda a respeito de como se dava esse movimento:

Então, iam a cavalo para estudar no Colégio Nazareth em Araçuaí. A maioria das jovens estudava em Araçuaí-MG, no Colégio Nazareth. Inclusive tem uma vizinha minha que formou no Colégio Nazareth, ela está com 86 anos, ela não pegou o ensino com as freiras. Quem tem por base de 80 anos que pegou o ensino com as freiras. [...] Então, para estudar o ginásial antes do INSA tinha que ir a cavalo para Araçuaí, não havia outro meio de transporte. Ficavam não sei quantos dias viajando... tinha que pagar gente para ir levá-las, atravessar rios e tudo mais, sabe! Era muito sacrificante. Então, os pais interessaram muito para trazerem as freiras pra cá.

Esse relato traz aspectos peculiares das dificuldades enfrentadas pelo povo salinense na década de 1950. Não havia estradas pavimentadas e transporte regular com acesso aos municípios mais próximos, tampouco acesso à educação. Por esses extratos de falas, muito se pode inferir sobre a dificuldade de construir uma história educacional em Salinas e, principalmente, sobre a formação das mulheres naquele contexto, numa cidade do interior de Minas Gerais. Sabemos que a escola enquanto manifesta um caminho diferente e de peso para diferentes origens e condições sociais, colocando essa instituição enquanto fator preponderante para a conservação de uma estrutura social a legitimar as desigualdades sociais, assim, “sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2001, p.

41). Afinal, esses mecanismos estabeleciam quem teria acesso ou não ao conhecimento, seu domínio e maneiras de usá-lo, eliminando os desfavorecidos no avanço nesse ambiente de escolarização. Todavia, cada lugar e instituição tem sua história, que por meio da investigação nos permite apreender como o ensino foi organizado e as possíveis mudanças geradas a partir dela.

No caso do INSA, não se pode negar o cruzamento de trajetórias femininas nas representações da história política e social em Salinas/MG, haja vista que a escola foi fundada por freiras Clarissas Franciscanas, que tinha por primazia a educação de meninas. Assim, apresentamos neste estudo uma estrutura educacional enfatizada em documentos e experiências vivenciadas por mulheres em sua formação escolar a partir da criação do Instituto Nossa Senhora Aparecida.

Cabe salientar que, ao tratar da cidade de Salinas/MG, nós estamos tratando também da região norte do estado de Minas Gerais – que tem uma série de características que devem ser consideradas, dentre elas, a carência nos serviços básicos como escola, hospital, saneamento básico, estradas em condições bastante precárias, vulnerabilidade social decorrente da pobreza e ausência de renda. Esses elementos tornaram a realidade difícil para muitos nesse momento histórico, o acesso a essas regiões era ímprobo, as estradas eram intransitáveis durante todo o ano – existia todo um desajuste. Isso fez com que, diante dessa situação, originassem características próprias no que diz respeito à cultura do lugar. A própria condição de isolamento fez com que se constituísse uma cultura própria, uma cultura marcada por uma influência religiosa muito presente.

Apesar disso, atualmente, se levarmos em conta, no âmbito amplo do norte de Minas, sua economia abrange setores industriais, agropecuária, comércio, prestação de serviços e empregos públicos – uma cultura peculiar e rica em tradições e costumes (culinária, literatura, artesanato, música, pintura e religião). De acordo com Aragão (2000), a formação social no sertão norte mineiro é constituída fortemente pela junção da cultura dos bandeirantes paulistas, originários do Sul e dos nordestinos, procedentes do Norte. Somando-se a essa junção, os negros e os habitantes nativos – os indígenas –, originou-se o homem norte mineiro sertanejo.

Nesse novo universo social, surge uma cultura particular que mantém uma relação direta com a natureza: práticas alimentares, medicinais e de trabalho, acarretando o cantar, a tradição festeira, alegre e um sotaque arrastado. Para além disso, há distintas manifestações que se expressam pela religiosidade e solidariedade por meio de rituais nos festejos: natalinos; festas de Santos Reis; da semana santa; do mês de Maria; festas juninas (de Santo Antônio, São João e São Pedro), festas do Rosário e do Divino. Estes são rituais que “[...] são representados por

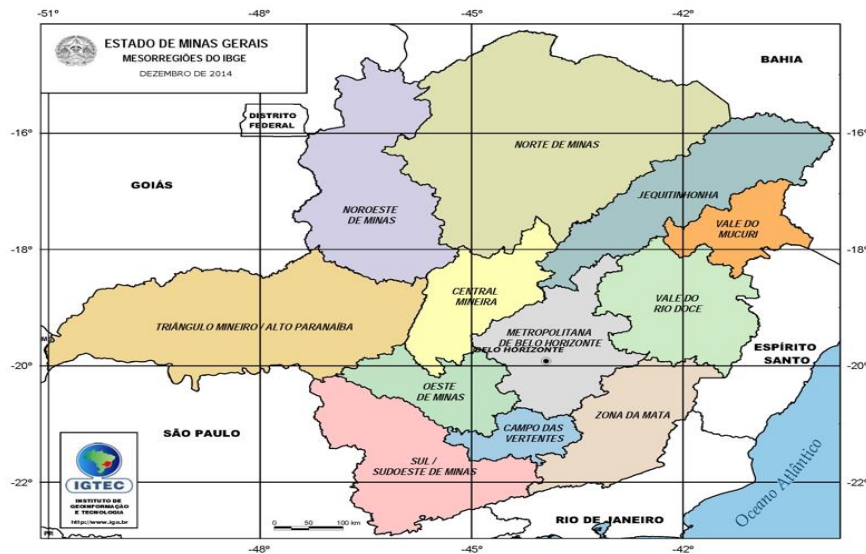
vários grupos folclóricos como os Catopês, as Folias de Reis, as Pastorinhas, as Marujadas, os Caboclinhos, o Banzé, dentre outros” (CARNEIRO, 2005, p. 104). A autora enfatiza ainda características marcantes da cultura sertaneja do norte mineiro, como a cordialidade, generosidade e hospitalidade.

A culinária é representada pelo toque marcante do “fogão à lenha, a panela de barro, a colher de pau, o fubá, o feijão tropeiro, a carne de sol, o arroz com pequi, o torresmo, o queijo, as toalhas de ‘chitão’, a cachaça, [...] ajudam a formar a identidade de seu povo” (BOMFIM; GOUVÊA; VICENTE, 2016, p. 491-492). Vale ressaltar que, apesar de Salinas se encontrar na região norte mineira, ela compõe o grupo de cidades mais desenvolvidas desse agrupamento. Ela tem uma dinâmica diferente daquelas que não progrediram muito, porque ela passa a ser um dos polos de atração/polo regional para essas outras cidades, como exemplo, Rubelita, Novorizonte, Padre Carvalho, Josenópolis, Rio Pardo de Minas, Santa Cruz de Salinas, Comercinho, Fruta de Leite, etc.

O Norte de Minas apresenta também variedades climáticas e geográficas devido à sua dimensão territorial e de localização. Minas Gerais é um estado dividido em doze mesorregiões³²: Norte de Minas, Noroeste de Minas; Jequitinhonha; Central Mineira; Vale do Mucuri; Vale do Rio Doce; Metropolitana de Belo Horizonte; Zona da Mata; Campo das Vertentes; Oeste de Minas; Triângulo Mineiro/Alto Parnaíba; Sul/Sudoeste de Minas (IBGE, 2021), conforme apresentado na Imagem 3:

³² São regiões compostas por diversos municípios de uma determinada área geográfica de um estado brasileiro. Nestas divisões é levada em consideração similaridades destes municípios em área como sociais e econômicas. (UFMG, 2021). Fonte: <http://www.projetobrumadinho.ufmg.br/index.php/escola/eu-querer-saber/mesorregiao-microrregiao>. Acesso em: 09/07/2022.

Figura 3: Mesorregiões mineiras de acordo com o IBGE



Fonte: <https://www.mg.gov.br/conteudo/conheca-minas/geografia/localizacao-geografica>. Acesso em: 26/07/2022.

Figura 4: Localização de Salinas - Norte de Minas Gerais



Fonte: <https://www.ifnmg.edu.br/menu-salinas/conheca-salinas>. Acesso em: 11/11/2021.

Como exposto na Imagem 4, Salinas está situada na divisa com a mesorregião do Jequitinhonha, conhecida como uma região com os menores índices de desenvolvimento e de extrema pobreza do estado de Minas Gerais. “Aparece também como a região com maior número de analfabetos, com quase 27% de analfabetismo. Assim, 1 pessoa em cada 4 em condições de se alfabetizar não sabem ler ou escrever” (PIERUCCI; FRANZI; LIMA, 2018, p. 4).

Eu me lembro que meu pai falava assim: “Graças a Deus choveu e está dando muita manga, muita goiaba, e os meninos não vão passar fome”. Às vezes você encontrava os meninos da cidade tudo lambuzado de manga, só de calçãozinho, com aquelas trouxas de manga na cabeça, porque realmente era um tempo de muita dificuldade, as pessoas viviam com o mínimo. (ANA OLIVEIRA, 2021).

A narrativa de Ana Oliveira traz à tona a presença da estratificação social já mencionada por Juventino Filho (2021): evidências da pobreza, das dificuldades e *flashes* de histórias de violência de que muitos norte-mineiros foram vítimas num determinado contexto histórico. Tomando por parâmetro os dados apresentados por Pierucci, Franzi e Lima no ano de 2018 e o relato de Ana Oliveira (2021), há de se compreender que, na década de 1950, as questões educacionais requeriam atenção para promoção e acesso educacional. Dessa maneira, considerando os objetivos desta pesquisa, ponderou-se que as políticas educacionais tencionadas para a região, normalmente, estiveram vinculadas a interesses políticos. As memórias apontam que, naquele período, não havia preocupação em atender às reais necessidades de reduzir o elevado índice de analfabetismo da região e, nessa conjuntura, inclui-se Salinas.

Neste estudo, abarca-se a história e a memória que se cruzam na reconstituição de vivências e práticas de relações sociais e educacionais, construídas a partir da criação dessa instituição. Conforme registro no Livro do Tombo da Paróquia de Santo Antônio de Salinas Vol. I, página 76, registra-se na data de 22 de janeiro de 1950 que o Frei Joaquim Van Kaster assume a paróquia como seu novo pároco. Nos registros do livro, consta que o referido Frei, a partir de então, iniciou o giro paroquial com duração de um mês e alguns dias e, dentre outras carências, constatou “a enorme falta de escolas pela paróquia afora” (SALINAS, 1950, p. 76v).

Assim, desde os primeiros dias do mês de abril de 1950, começou-se a estudar e buscar possibilidades para fundar uma escola confessional católica sob a gestão de Irmãs Clarissas Franciscanas em Salinas. O mesmo frei já havia ajudado, em 1941, na fundação do Colégio Imaculada, em Governador Valadares-MG, experiência e confiabilidade que facilitaram o processo. Ele iniciou os contatos com a sede da Congregação Clarissas Franciscanas em Belo Horizonte, representada no momento pela Madre Noemi do Getsêmani (RODRIGUES, 2003). Assim se encontra registrado na Paróquia:

Mal acabada a semana santa, eis um carro buzina na porta da casa canônica e no dia seguinte encontra-se o vigário rodeado pelos deputados da terra salinense no parlatório das Irmãs em Belo Horizonte. Três dias depois, volta o vigário em demanda de Salinas, agora acompanhado pelas Irmãs Cecília e Rosa da Congregação supra dita. O Cel. Idalino Ribeiro gentilmente as

hospeda e paga a viagem de carro. Depois de muitas sondagens, combinou-se a aquisição do imóvel. [...] Uma comissão é organizada pelo vigário, dos elementos mais heterogêneos. Os partidos políticos se veem todos representados na comissão. Lentamente consegue-se a soma para a compra do terreno. O terreno está pago, faltam os móveis. Uma mudança do gerente do Banco Crédito Real facilita a compra de uma completa mobília para as Irmãs. (SALINAS, 1950, 77-77v).

Vê-se que a criação do INSA partiu do interesse da Igreja Católica, considerando as reais necessidades do momento. Contudo, não se pode deixar de considerar que a Igreja Católica estava buscando inovações, visando proteger seus fiéis dos “inimigos da fé católica”. Dessa maneira, trabalhar em prol da criação de um educandário dirigido por religiosas era um caminho promissor para doutrinar o povo salinense. Carmem Rodrigues (2003), irmã Clarissa Franciscana, corrobora essa ideia, ao afirmar em sua obra **Missão no Brasil das Clarissas Franciscanas do Santíssimo Sacramento** que: “conforme a mentalidade da época, uma escola laica era um perigo a ser combatido, ainda mais sendo dirigida por pessoa confessadamente acatólica” (RODRIGUES, 2003, p. 130).

Os grupos escolares em Salinas já eram conduzidos por pessoas as quais não se sabia sobre sua fé. Assim, Frei Joaquim recebeu apoio da comunidade e, principalmente, de forças políticas locais. São notórios o interesse político e as relações de poder para efetivação do Instituto, quando no próprio registro do livro do Tombo aparecem as figuras do Coronel Idalino Ribeiro³³, deputados e representantes partidários. Isso também se revela na fala de Maria Elza Sarmiento:

O Frei Joaquim trouxe as irmãs para cá, para criar o INSA, ele era o vigário da Paróquia na época. [...] Ele reuniu com as pessoas de nome da cidade, os homens de nome [ênfatisa] e trouxeram as irmãs. O padre teve apoio de toda a comunidade para trazer as irmãs Clarissas Franciscanas. (MARIA ELZA SARMENTO, 2020).

³³ O Cel. Idalino Ribeiro nasceu em Salinas, era descendente da família que fundara a cidade com raízes em Rio Pardo de Minas–MG. Por cerca de quatro décadas, ele permaneceu no comando da política local, primeiro como presidente da Câmara Municipal, de 1918 a 1929 e, depois desse período, todos os prefeitos nomeados ou eleitos até o ano de 1958 foram escolhidos por ele. Ou seja, o Cel. Idalino fora um reconhecido chefe político que permaneceu no comando da cidade por um longo período, graças às disputas marcadas pela violência, voto de cabresto e fraudes eleitorais, característicos da política coronelista, que permitiram sua permanência no poder (BRITO, 2017, p. 14). O Instituto Nossa Senhora Aparecida, no início da década de 1980, passou a ser chamado de Escola Estadual Cel. Idalino Ribeiro de 1º. e 2º. Graus, em homenagem ao político da primeira metade do século XX que, por mais de 40 anos, foi o político mandatário na região de Salinas.

Pelas lembranças da ex-estudante, Salinas/MG abriu as portas para a Congregação Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento (CICFMSS) para a fundação do Colégio, o INSA, escola particular que tinha como foco inicial a formação feminina.

No Brasil, desde os primórdios da colonização, a educação esteve atrelada à religião. Nesse âmbito, os franciscanos, além de catequizarem os indígenas, desempenharam papéis basilares na constituição educacional brasileira. Nas palavras de Saviani (2008, p.39), “a colonização do Brasil contou com a contribuição imprescindível das ordens religiosas. Pode-se considerar que os primeiros evangelizadores do Brasil foram os franciscanos”.

Sabe-se que a Ordem Franciscana foi fundada no século XIII na Europa. Os frades, conforme salientou Sangenis (2004, p. 98), “ocuparam, no período medieval, as principais universidades europeias”. O modelo de educação adotado pelos religiosos era pautado no pressuposto da orientação vocacional e no caráter moral intuindo a civilização.

Ao analisarmos pesquisas de autores que estudaram a realidade brasileira, mineira e salinense, foi possível traçar algumas semelhanças e possibilidades de interpretação a partir da obra **O processo civilizador**, de Norbert Elias (1993). Apesar de seus estudos terem sido realizados na Europa, ao fazermos interpretações que se adaptam ao contexto brasileiro, permite-nos aproximação com nossa investigação. Os estudos de Elias (1993) nos apontam sentidos de compreensão que, “para garantir o processo civilizador, era necessário agir sobre paixões e sentimentos de forma mais direta e espontânea, com o controle das emoções, da autocontenção, pacificando as condutas e habilitando-os ao convívio social harmonioso guiado por regras acordadas entre si” (ELIAS, 1993, p. 197). Além disso, estabelecem-se novos caminhos no entendimento das relações entre homem e tempo, configurações temporais que sofrem modificações e funções ao longo das mudanças e dos desdobramentos sociais.

Para autores como Santos (2014), Sangenis (2006) e Rower (1947), a historiografia não deu a atenção devida à contribuição dos franciscanos no processo pedagógico e civilizatório na América Portuguesa. Nas palavras do autor, “o fim principal, por certo, é a educação moral e religiosa, mas com suas escolas realizaram e realizam também uma obra cívica e social” (ROWER, 1947, p. 149). Nesse contexto, no que diz respeito à Congregação Clarissas Franciscanas do Santíssimo Sacramento, no Brasil, Ana Oliveira, ex-estudante do INSA e que também seguiu sua formação como Irmã da Congregação, relata:

O Instituto das Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento surgiu na Itália, e aí foi expandindo para outros países. Primeiro a gente foi para a Índia, depois para o Brasil. Para o Brasil veio em 1907, e o Instituto Nossa Senhora Aparecida foi o último Colégio a ser fundado. O primeiro foi

o Santa Clara, fundado em 1907 mesmo, em Itambacuri; o segundo, em Diamantina; o terceiro, em Curvelo, onde eu estou, ele já vai fazer 100 anos esse ano; o quarto, em Sete Lagoas - o Instituto Regina Passos -; daí teve o Glória em São Caetano do Sul e o Tristão da Cunha em Teófilo Otoni, que também já foram fechados, e... Não estou me lembrando mais dos outros. Tem o de Governador Valadares que ainda é atuante e dois em Belo Horizonte. Logo com o desenvolvimento do Instituto, das escolas e do país, com a mudança da capital do Rio para Brasília, elas também associaram que não podiam ficar fora de um grande centro, aí foi construído o convento, que é a casa mãe, em Belo Horizonte. E lá tinha um colégio grande no Bairro Calafate, e uma escolinha que era para as irmãs jovens que chegavam. As irmãs trabalhavam na formação... Hoje é um colégio grande, o Instituto Sagrada Família no bairro Caiçara. (ANA OLIVEIRA, 2021).

A Congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento (CICFMSS) foi fundada em 1898 em Bertinoro – Itália. A fundadora foi Madre Serafina Farolfi – que desde cedo escolheu como carreira o magistério. O franciscanismo a atraía como ideal de vida e assim se dedicou à educação nas missões, unindo seus dois ideais: religiosa franciscana e educadora. Ela ingressou na congregação franciscana de semiclausura, que matinha um colégio para moças, e já iniciou como diretora, dedicando-se à educação de jovens pobres nas missões. Com os terremotos que houve em seu país, viu-se na missão de abrir orfanatos para amenizar o problema social surgido. O nome “Clarissas Franciscanas” foi inspirado em professar em conformidade à Regra de Santa Clara³⁴ (RODRIGUES, 1986; CICFMSS, 2015).

Após aceitação da Congregação em fundar o INSA, com apoio de toda comunidade, em 1951, chegaram as primeiras freiras nas terras salinenses para essa missão. Como apresentado na Imagem 5, era costumeiro se apresentarem sempre em seus hábitos religiosos da Congregação (hábito marrom e véu branco). O hábito franciscano atraía os olhares curiosos dos salinenses, principalmente porque elas tinham posturas serenas, educadas e demonstravam ser sábias em conhecimento (INSA, 1976). O comportamento da religiosa consistia em ser fiel e cumprir regulamentos internos, que determinavam a rotina do grupo. A obediência era uma exigência que deveria se dar com precisão e humildade, elas deveriam agir como modelo de virtude, sem nenhum tipo de excesso, nem para mais, nem para menos. “Não ser muito alegre, para não parecer dissipada, nem muito triste para não ser julgada de difícil convivência. Não exagerar nas penitências, nem deixar de fazer as prescritas” (RODRIGUES, 2003, p. 373). Estas

³⁴ Trata-se da primeira e única Regra escrita por uma mulher a ser aceita e aprovada pela Igreja. Consiste na forma de vida da Ordem das Irmãs Pobres em observar o santo evangelho de nosso Senhor Jesus Cristo, vivendo em obediência, sem nada de próprio e em castidade (FORTINI, 1982).

deveriam apresentar exemplo rigoroso ao cumprimento de horários, assiduidade e com os trabalhos a serem realizados e ser fiéis aos votos de obediência, castidade e pobreza.

Figura 5: Chegada das Freiras Clarissas Franciscanas em Salinas/MG (1951)



Fonte: Acervo particular de Maria Elza Sarmiento

Isso fazia com que – não só nos salinenses, mas a quem chegasse ao conhecimento nas regiões do norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha – aumentasse o desejo de que o Colégio se tornasse realidade para atender às meninas da região. Dessa maneira, o povo intensificou os preparativos e organizou várias comissões, a fim de preparar uma casa para as freiras residirem e que também pudesse funcionar como escola. Mobilizado pelo anseio do futuro progresso de Salinas, Dr. Olinto Prediliano Santana – senhor respeitado, político e de grandes posses – disponibilizou à Congregação um terreno com três casas modestas para funcionamento temporário do Colégio (INSA, 1976; COSTA, 2019; SARMENTO, 2020; OLIVEIRA, 2021). A partir de então, e com esforços conjuntos, foi criado o Colégio. Estiveram à frente do processo de criação do INSA quatro Irmãs: Irmã Narcisa Chamone, superiora; Irmã Maria Elias Chamone, secretária; Irmã Maria Piedade Guimarães, ecônoma; Irmã Elizabeth Freitas, professora (INSA, 1976; RODRIGUES, 2003).

Como se pode perceber na Imagem 6, abaixo, a primeira sede do INSA foi numa casa improvisada, de arquitetura com características socioculturais e econômicas específicas do sertão norte mineiro: ampla, com múltiplas janelas, sem forro, telhas artesanais e em terreno espaçoso.

Figura 6: Primeira sede do INSA. Foto registrada em 1951



Fonte: Rodrigues (2003)

Na imagem, ainda se podem notar perfiladas, em frente ao INSA, as alunas da época, devidamente uniformizadas, com impressões de obediência e disciplina. Já dizia Escolano Benito (2017) que o espaço físico da instituição é de grande relevância como componente da cultura empírica da memória educativa, pois imprime marcas de identidade a um tipo de educação, uma vez que a materialidade leva a abrir a memória de que nela se encontra, e a inferir ou revelar os discursos que a permeiam, os códigos que as normatizam e também fixam suas continuidades e transformações. Por sua vez, Magalhães (2004) concebe a noção de instituição como uma transformação do campo organizacional em local de vivências, onde os sujeitos se inter-relacionam numa dinâmica dialética e construtiva de uma identidade institucional do estar para o ser. Assim, podemos dizer que a escola é um lugar onde práticas são instituídas a partir da formação humana.

No ano de 1952, com o aumento das matrículas e efetivação do Orfanato Nossa Senhora Aparecida fundado em agosto de 1951, fez-se urgente mudar para um prédio maior, de modo a atender às exigências do Ministério da Educação e Cultura. A pedido das Irmãs, o prefeito Sr. Miguel de Almeida com autorização da Câmara Municipal, cedeu para instalação do Instituto, o antigo prédio onde funcionou por muito tempo o Grupo Escolar Dr. João Porfírio (INSA, 1976), o prédio foi construído em 1911. Conforme a Imagem 7, sua arquitetura contém paredes altas, múltiplas e grandes janelas para boa iluminação, salões amplos e arejados, sustentada por uma base alta, fachada diferente e imponente para aquela época, típica de escolas daquele período, pois o prédio foi construído para esse fim.

Figura 7: Segunda sede do INSA. Foto registrada em 1952



Fonte: Vilma Sarmento Rodrigues (2003). Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=769774167057810&set=gm.778269439742885>. Acesso em: 03/10/2022.

Os prédios escolares daquele tempo trazem memórias sobre a preocupação com salubridade e riscos de possíveis epidemias. A estrutura do prédio contava com porões – recurso utilizado para manter o piso do grupo escolar afastado da frieza do solo, de forma a resguardar a saúde de alunos e professores. Além do mais, esse recurso deixava a arquitetura com uma aparência imponente nas vias públicas da cidade (SANTOS, 2014).

Sob outra perspectiva, pelo período, a imponência estrutural reflete ideias de valores, poder, força, disciplina, ordem, local de respeito e condutas morais a serem seguidas, já que a arquitetura do prédio traz ideologias ocultas impostas. Essas são significações que estão relacionadas ao processo de conhecimento, de forma que a sociedade possa compreender e relacionar “a escola” materializada numa arquitetura.

As pesquisas de Magalhães (2004) apontam que os edifícios escolares eram pensados para uma localização central, próximos a igrejas, que pudessem se satisfazer de bom ar (arejada e salubre); ter edifício próprio, pensado a partir de um planejamento urbanístico; longe de casas de prazeres, zelando pela ordem higiênica e moral.

Nesta perspectiva, Escolano Benito (2017) afirma que a arquitetura escolar traz características marcantes e simbólicas da cultura, de práticas e do discurso manifestos em fatos sociais. Esses discursos abrangem os projetos de ensino, as materialidades pedagógicas instituídas no processo de aprendizagem, as agregações emblemáticas que se encontram nas representações e aparências dos estabelecimentos educativos. De outro modo, num panorama local, fixa o empoderamento institucional da escola, o ambiente educativo enquanto mecanismo

e processo da relação histórico-social com os sujeitos que se integram e movimentam esse espaço.

Mesmo funcionando provisoriamente no espaço cedido pela prefeitura, as irmãs que estavam à frente da gestão do INSA não se acomodaram em relação ao objetivo de conquistar o prédio próprio. Juntamente com a elite salinense, buscaram diversas formas para angariar recursos e fazer desse objetivo um ato concreto. Esses movimentos são apresentados, analisados e discutidos na subseção a seguir.

3.2 “O Colejão, o Colégio das irmãs”

Foi um marco! Foi pioneiro em Salinas! Porque faz parte da história de Salinas. Como é que foi construído aquele colégio? Foi de doações e quermesses, elas trabalharam muito. (MARIA DA GLÓRIA DOS NOGUEIRAS, 2021).

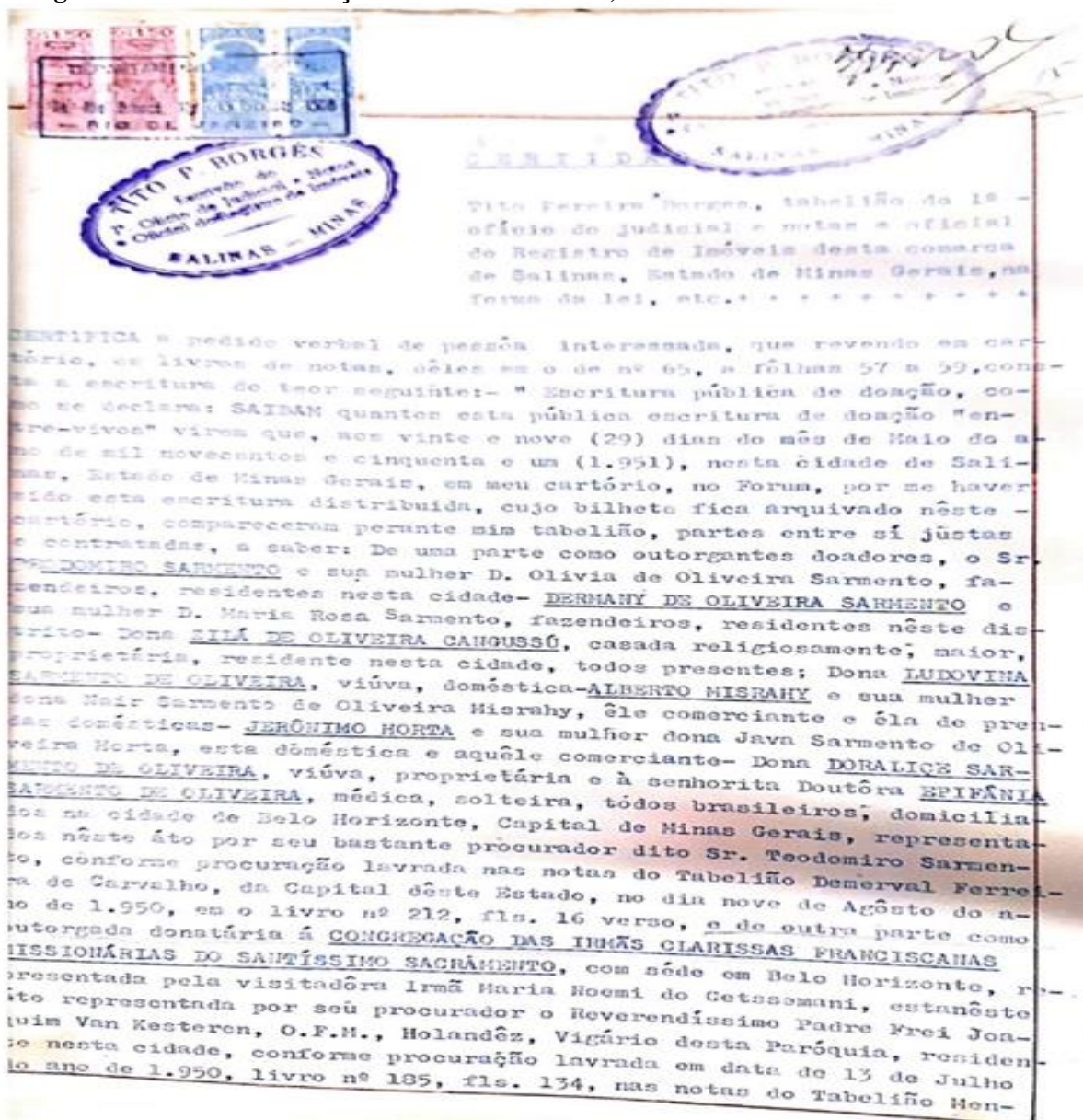
Apresentamos essa narrativa de modo a chamar atenção para a diversidade de atividades realizadas para construção do prédio próprio do INSA. Os recursos financeiros eram escassos, os valores recebidos das matrículas e mensalidades eram basicamente para a manutenção da escola. Houve protagonismo em busca por alianças, doações e criatividade para que o monumento fosse erguido. O termo “elas trabalharam muito” traduz o esforço das freiras em prol de mudanças educacionais em Salinas/MG. Percebemos que essas memórias são ditas de forma recorrente pelos entrevistados, eles consideram que essa diligência foi substancial para a escolarização em Salinas. Dessa forma, apresentamos neste momento análises dessa lembrança, que enquanto lembrança viva está presente num grupo de referência (HALBWACHS, 2006).

Em 1952, o INSA já atendia a meninas nos cursos pré-primário e ginásial e mantinha três em regime de orfanato (INSA, 1976). A educação do Instituto era vista por todos como uma primorosa, de qualidade, com formação integral, religiosa e para a vida. Além disso, as aulas eram ministradas pelas próprias Irmãs Clarissas Franciscanas, com formação normalista e que demonstravam ter muito conhecimento. Isso fez com que se propagasse a fama do Instituto, de modo a atrair estudantes de muitos municípios – inclusive do estado da Bahia³⁵.

³⁵ Pelos registros documentais, havia alunas matriculadas naturais de muitas outras cidades, citamos aqui, algumas delas: Salinas/MG, Mato Verde/MG, Montes Claros/MG, André Fernandes/MG (hoje, Cachoeira de Pajeú/MG), Comercinho/MG, Cordeiros/BA, Jacinto/MG, Belo Horizonte/MG, Brejaubinha/MG, Araçuaí/MG, São Francisco/MG, Marambainha/MG, Virgem da Lapa/MG, Rubim/MG, Nova Matrona (distrito de Salinas), Lagoinha/MG, Indaibira/MG, etc.

Com a crescente procura por matrículas no Colégio, ainda em 1951, agilizou-se a doação do terreno para construção da sede própria, pois seria necessário um imóvel ainda maior e com dependências que pudessem atender à oferta escolar formal em regime de externato, internato e o orfanato. A intenção era de implantar gradativamente o Curso Normal e outros cursos profissionalizantes. Conforme o documento (Imagem 8), após a formalização da doação do terreno à Congregação, para construção do INSA, as Irmãs Clarissas Franciscanas buscaram meios diversos para construção do prédio definitivo.

Figura 8 – Certidão de doação de terreno ao INSA, datado em 18 de dezembro de 1951



Fonte: Arquivo Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí.

Na certidão de doação do terreno (Imagem 8), consta que este ato foi realizado por filhos de Salinas, que dispunham de posses e boas condições financeiras: Teodomiro Sarmiento e sua esposa Olívia de Oliveira Sarmiento (fazendeiros); Dermany de Oliveira Sarmiento e sua esposa Maria Rosa Sarmiento (fazendeiros); Zilá de Oliveira Cangussu; Ludovina Sarmiento de Oliveira (viúva e doméstica); Alberto Misrahy (comerciante) e sua esposa Nair Sarmiento de Oliveira Misrahy (doméstica); Jerônimo Horta (comerciante) e sua esposa Java Sarmiento de Oliveira Horta (doméstica); Doralice Sarmiento de Oliveira (doméstica e viúva) e Epifânia Sarmiento de Oliveira (médica). Por outro lado, no Histórico do Instituto Nossa Senhora Aparecida (1976), registra-se que o terreno foi doado pela prefeitura, o que permite inferir que esta realizou a compra junto aos proprietários que fizeram a transferência direta à Congregação. Assim, deu-se início à construção, com o lançamento da pedra fundamental em 19 de outubro de 1952.

Nas narrativas dos entrevistados, a construção do prédio do INSA aparece como uma das memórias mais saudosas, sendo posta como lembranças de vivências que são orgulho para quem viveu aquele momento. Dessa maneira, procuramos entender como as ex-alunas e os cidadãos que vivenciaram aquele período percebem o momento de criação do Instituto para o contexto histórico educacional de Salinas. Ao entrevistarmos os sujeitos participantes desta pesquisa, obtivemos informações sobre aqueles dias somados às experiências das ex-estudantes que relataram sobre o cotidiano educacional vivido naquele espaço. Todos que participaram e vivenciaram aquele momento contam com emoção e de forma enfática o que as Irmãs Clarissas Franciscanas, juntamente com o grupo interessado, fizeram para erguer o Colejão.

Colejão ou Colégio das Irmãs são formas que os salinenses se referem ao INSA, nomes que dizem muito, não só sobre o processo de construção do edifício, mas principalmente sobre as trajetórias sociais para que isso se efetivasse. Esses substantivos trazem pontos de referência de memórias individuais e coletivas, recordações que denotam anseios e lutas por um objetivo comum: o ensino secundário em Salinas.

A conexão que se forma entre representações do passado, o que se revela no presente e a conjuntura em que isso foi produzido são aspectos relevantes para a análise do contexto social, cultural e educacional que foi proposto estudar e abordar neste trabalho, já que os lugares e as instituições trazem memórias e significações importantes para compreensão de uma sociedade, interesses políticos, crenças e ideologias. Nesse sentido, a história oral “não diz respeito só ao evento. Diz respeito ao lugar e ao significado do evento dentro da vida dos narradores” (PORTELLI, 2017, p. 12). Tomando isso como ponto de partida, ao ser entrevistada, Maria Efigênia Assis, uma senhora de 74 anos que vivenciou o período de criação do INSA, rememora:

Aquele colégio foi construído pelas Irmãs, elas faziam quermesses e barraquinhas [...], não vendiam bebida alcoólica, tinha joguinhos... pescaria com premiações de coisas que o povo doava, bíblias... Foi um trabalho árduo com a ajuda de toda a comunidade. Elas foram construindo, construindo, aumentava de um lado, aumentava do outro, e assim foi construído o Colégio das Irmãs, o Colejão. É um prédio muito grande, na época, o maior prédio da cidade. Construíram até uma capela e uma gruta dentro do Colégio. (MARIA EFIGÊNIA ASSIS, 2021).

A relação de proximidade que aparece na narrativa da ex-aluna com o INSA constitui um repertório de pertencimento social. As representações construídas pela entrevistada, de modo a expressar suas crenças e seus sentimentos vivenciados a partir de um grupo, revelam um cenário em que as freiras e a comunidade são personagens centrais. Houve mobilização coletiva para a construção do prédio escolar, comissões organizadoras, envolvimento com a comunidade, busca por prendas, doações diversas, inclusive de pratos típicos para festejos religiosos com o objetivo de arrecadar recursos financeiros para a edificação.

Conforme a construção do prédio do INSA foi ganhando dimensão, crescia no seio dos grupos envolvidos e das ex-estudantes uma identificação e uma ligação colaborativa com o trabalho solidário e religioso das irmãs Clarissas Franciscanas. É um sentimento que surge a partir da percepção de respeito e da valorização da atitude participativa dos indivíduos de determinados grupos. Esses relatos aparecem em todas as entrevistas realizadas: todos falam com entusiasmo e saudosismo sobre aquele tempo, de modo a sempre exaltar o trabalho das irmãs e o envolvimento da população.

Nessa acepção, Halbwachs (2006) concebe a memória como um processo de reconstituição de acontecimentos, fatos e vivências que podem ser rememorados e situados num tempo e espaço definido e envolvido no conjunto de relações sociais construído. O autor entende que as lembranças requerem uma ligação afetiva, o que é estabelecido por intermédio de elos sociais, convívio entre os indivíduos que constituem grupos sociais. Há uma relação de troca em que as recordações individuais se ancoram nas recordações dos grupos aos quais fazem parte. Esses elementos são visíveis nas memórias de Maria Efigênia Assis, conseqüentemente nas memórias do INSA, já que houve toda uma mobilização e um envolvimento para construção do prédio próprio – uma arquitetura que transcende seus espaços e envolvem os sentimentos de afeição e identidade.

A memória coletiva que envolve o Colejão ou Colégio das Irmãs revela um sentimento de afetividade pela sociedade salinense. Alinhando aos estudos de Halbwachs (2004; 2006), podemos dizer que esse sentimento está ancorado nos grupos de ex-estudantes, da elite

salinense e políticos que assumem sua identidade a partir de uma identificação com a instituição. A identidade é reconhecida decididamente por aspectos externos e internos relacionados à construção e trajetória do INSA. É a partir dessa identidade que procuramos analisar e reconstruir seu percurso, que está incorporado e imortalizado nas fontes orais e documentais.

Partindo dessa conjuntura, fazemos uma aproximação com os estudos de Magalhães (2004), que defende o método da historiografia problematizante, conceitual e interpretativa com foco na evolução dos fatos para pesquisas sobre instituições educativas, de modo a superar uma abordagem descritiva. “Isso reforça a necessidade de uma problemática de relação, superando a enumeração funcionalista das características materiais e físicas de edifícios, espaços, funções e papéis de diversos membros que povoam as instituições educativas, ou a transcrição dos regulamentos” (MAGALHÃES, 2004, p. 136).

Nesse contexto, trata-se de um desafio hermenêutico que valoriza as memórias orais e as narrativas dos sujeitos. Em outras palavras, aborda-se uma maneira de se pensar a história não revelada, seus acontecimentos, a forma de como se recebe os ensinamentos e como se lida com eles. Considerando esse universo, chamamos atenção para esses elementos que também são representados num relato (Imagem 10) publicado no jornal pedagógico “A Lira do Instituto N. S. Aparecida” (Imagem 9):

Figura 9 – Primeira página - A Lira do Instituto N. S. Aparecida, setembro de 1961



Figura 10 – Festa de Santo Antônio, setembro de 1961 (autor não identificado)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro. (INSA, 1961, p. 1-2).

FESTA DE SANTO ANTÔNIO

Aconteceu no dia 12 de junho do corrente, no pátio do I.N.S.A., uma festa junina organizada pela Associação das Antigas Alunas.

Presente todo o Society salinense.

O pátio foi especialmente decorado e o quentão, assim como os outros pratos típicos, devidamente servidos.

O programa constou de números de poesia, cantos, quadrinha e casamento na roça. Este último, foi o ponto culminante da festa.

A viuvinha nhá Chica, muito elegante, de véu e grinalda, com um sorriso tímido, foi perfeitamente representada pela Stelinha.

O noivo estava ótimo no seu terno escuro e amarrotado, e de colarinho branco, muito engomado. Como todo noivo, o donzelo Zé Mocó, estava impaciente e nervoso. Aliás, o Sidelcino é um artista!

O Salvador ficou fabuloso como «sô vigaro» e o conhecido Lô, mostrou-se verdadeiro artista no papel de sacristão. Após o casamento religioso, solenemente realizado diante de uma mesa (com) onde se encontrava um cacho de bananas, aconteceu o civil.

O Sr. Francisco Moreira, José Rubens e Ivo Santos, respectivamente, escrivão, delegado e juiz, foram os autores dêste.

Tanto as damas, como os cavalheiros, estavam devidamente trajados – vestidos de chita x botas e chapéus de couro.

Depois da quadrilha, anunciou-se o desfile das fantasias. Interessantes e sugestivas. O júri, constituído pelos presentes, foi unânime em eleger Yete, a «caipira da festa».

Será difícil descrevê-la, mas, em poucas palavras, estava a «própria jeca».

Entre os rapazes, Serginho foi eleito o melhor.

De um modo geral, estavam todos muito bons, e assim com muita alegria, muito quentão e batida, muita canjica e pé-de-moleque, passamos uma noite maravilhosa no ambiente acolhedor do INSA.

A descrição dos acontecimentos que envolvem a Festa de Santo Antônio ocorrida nas dependências do INSA, como aponta Magalhães (2004), supera a questão do espaço físico e atributos materiais do edifício – traz representações e características do povo norte mineiro, suas tradições e crenças. Isso vai muito além, confere a presença da alta sociedade (*society salinense*) no evento, marca a formação religiosa católica, reforça o conhecimento erudito por meio da incorporação poética e outros gêneros textuais. Os valores morais e religiosos estão muito bem representados: pela postura considerada “adequada” para a mulher viúva, reforça o ritual do matrimônio religioso e civil com vestuários apropriados para o homem e a mulher – e o mais intrigante, enquanto a mulher deve se enquadrar em parâmetros de sutileza e elegância, ao homem é permitido se exibir “amarrotado”.

Percebe-se que há semelhanças entre as representações orais e documentais, coletivas e individuais, pois uma instituição social abarca tradições, comportamentos e crenças a partir da compreensão de que:

Representações e “fatos” não existem em esferas isoladas. As representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos; os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem. (PORTELLI, 2006, p. 111).

A reconstrução dos fatos é dialógica e também se confronta com as narrativas, o que enaltece e traz considerações e compreensões pertinentes aos trabalhos com memórias. O autor da descrição da festa de Santo Antônio (Imagem 10) foi bem detalhista, de modo que o leitor consegue vislumbrar a programação, os acontecimentos e o desfecho. É evidente o quanto a programação faz alusão ao fortalecimento da fé católica e ao casamento, típico de uma instituição confessional que tem como objetivo a formação feminina para o lar e servidão a Deus.

Para Viñao Frago (2001), a escola ocupa um espaço e um lugar enquanto instituição – lugar por ser ocupado e utilizado –, dessa forma, existem relações sociais que a movimentam, e ela não pode ser analisada numa perspectiva neutra. Há um entrecruzamento dinâmico de influências entre o espaço e o tempo, isto é, as memórias são reconstituídas a partir desse movimento que se dá em espaços diversos ou de fixações distintas de um mesmo espaço. “O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 63). Trata-se de espaços que algo de nós ali ficou, marcas que, por consequência, pertencem a nós; que são, igualmente, nossa história.

Dessa maneira, buscando sintonizar o crescimento da instituição com as mudanças que o mundo moderno apresentava, em 1958, parte do monumento foi erguido, e o INSA foi transferido para a sede própria, mesmo havendo ainda no planejamento arquitetônico três pavilhões a serem construídos. Toda a obra foi concluída em novembro de 1969 (INSA, 1976) – este acontecido também é representado nas lembranças de Maria Elza Sarmiento:

Em 1958 só tinha o bloco da frente, os outros três blocos ainda não existiam. Quando eu saí em 1967 havia terminado de construir todos os blocos. Depois construiu a capela, o pátio e o segundo pavimento. Quando eu deixei o INSA todos os blocos estavam prontos. [...] Porque lá é em forma de um retângulo, então, quando eu comecei a estudar só tinha o bloco da frente. Mas, antes de 1958, o Instituto Nossa Senhora Aparecida funcionou onde hoje é o Banco do Nordeste. Em 1958 ele passou para o prédio novo. (MARIA ELZA SARMENTO, 2020).

Segundo Nora (1993, p. 21), “[...] um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivo, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica”.

O Coleção traz uma significação simbólica num determinado recorte temporal, aflora lembranças e sentimentos de um período histórico. A publicação “Festa de Santo Antônio” (Imagem 10) traz relatos que revelam o currículo trabalhado pelas freiras e como as festas religiosas aconteciam. Neste caso em específico, por ser realizada no mês de junho, ela traz todas as características dos costumes juninos da região. Somando-se com o propósito ao qual foi realizada, a festividade também foi um momento de lazer, socialização, fortalecimento do elo com os envolvidos e reforço do sentimento de pertencimento, de modo que faz jus quando o autor finaliza “[...] com muita alegria, muito quentão, e batida, muita canjica e pé-de-moleque, passamos uma noite maravilhosa no ambiente acolhedor **do nosso INSA**” (INSA, 1961, grifos nossos).

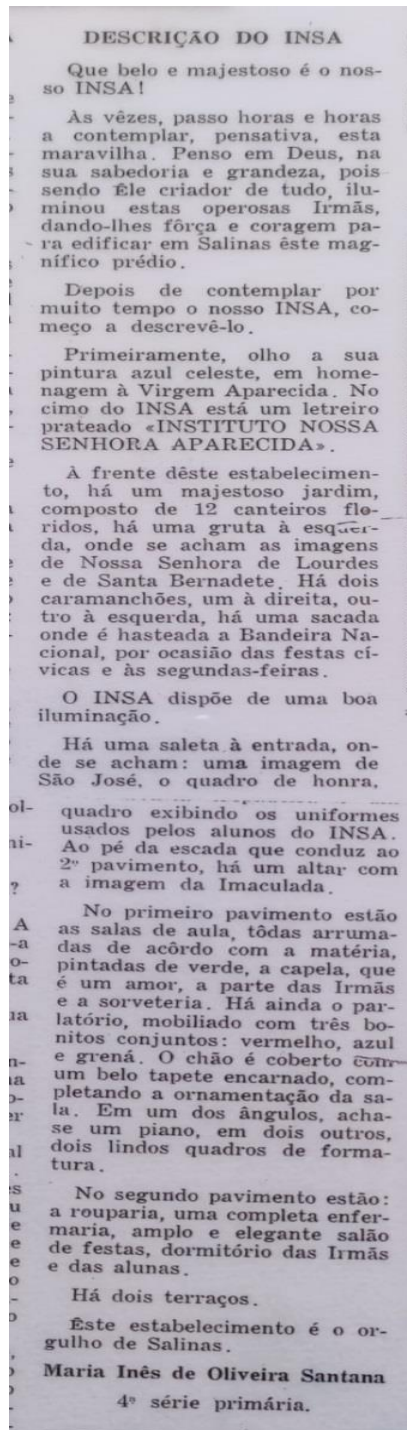
A origem ou precedente imediato dessa relação entre planejamento (o sonho) e desenvolvimento da obra de um edifício escolar, em termos concretos, encontram-se na ordem de criação de uma nova sociedade. Isso desloca inflexões de prerrogativas individuais para a organização coletiva. De certa maneira, há presente um protesto contra condições inaceitáveis sobre o espaço escolar existente que tratam de romper em busca de melhorias efetivas para o contexto educativo.

Apesar das precárias condições, falta de recursos financeiros e materiais, foi construída uma grande sede para a Escola por meio de doação de terreno, doações financeiras em espécie, novilhas, bezerros, realização de eventos festivos religiosos, leilões e festivais regionais – tudo que, naquele momento, pudesse estar ao alcance para angariar fundos a serem aplicados na construção do prédio. “Em meio de dificuldades, recebendo ora estímulos de uns, ora manifestação de desconfiança e de incredulidade da parte de outros, que não criam na possibilidade da criação de um Colégio onde tudo era difícil [...]” (INSA, 1976), o prédio foi erguido. Nele funcionavam colégio, dormitórios das freiras, alas para o regime de internato e orfanato e uma capela para os momentos de orações e comemorações religiosas (ANA OLIVEIRA, 2021).

É possível entender os sentimentos de incertezas, pois o acesso a Salinas naquele tempo era difícil, haja vista que não havia linhas de ônibus regulares e se tratava de uma cidade lembrada pelos políticos somente no período de eleição – uma cidade que sofria com a seca e com a falta de investimento público. O processo de construção do prédio do INSA mobiliza memórias que dão sentido a um passado que se expressa de distintos modos, que não se encontram nos registros da história da cidade.

De modo a completar a narrativa de Ana Oliveira, as dependências do prédio são detalhadamente descritas por Maria Inês de Oliveira Santana, aluna da 4ª série primária em 1961:

Figura 11: Descrição do INSA, por Maria Inês de Oliveira Santana



DESCRIÇÃO DO INSA

Que belo e majestoso é o nosso INSA!
Às vêzes, passo horas e horas a contemplar, pensativa, esta maravilha. Penso em Deus, na sua sabedoria e grandeza, pois sendo Êle criador de tudo, iluminou estas operosas Irmãs, dando-lhes força e coragem para edificar em Salinas este magnífico prédio. Depois de contemplar por muito tempo o nosso INSA, começo a descrevê-lo.

Primeiramente, olho a sua pintura azul celeste, em homenagem à Virgem Aparecida. No cimo do INSA está um letreiro prateado «INSTITUTO NOSSA SENHORA APARECIDA».

À frente dêste estabelecimento, há um majestoso jardim, composto de 12 canteiros floridos, há uma gruta à esquerda, onde se acham as imagens de Nossa Senhora de Lourdes e de Santa Bernadete. Há dois caramanchões, um à direita, outro à esquerda, há uma sacada onde é hasteada a Bandeira Nacional, por ocasião das festas cívicas e às segundas-feiras.

O INSA dispõe de uma boa iluminação. Há uma saleta à entrada, onde se acham: uma imagem de São José, o quadro de honra, o quadro exibindo os uniformes usados pelos alunos do INSA. Ao pé da escada que conduz ao 2º pavimento, há um altar com a imagem da Imaculada.

No primeiro pavimento estão as salas de aula, tôdas arrumadas de acordo com a matéria, pintadas de verde, a capela, que é um amor, a parte das Irmãs e a sorveteria. Há ainda o parlatório, mobiliado com três bonitos conjuntos: vermelho, azul e grená. O chão é coberto com um belo tapete encarnado, completando a ornamentação da sala. Em um dos ângulos, acha-se um piano, em dois outros, dois lindos quadros de formatura.

No segundo pavimento estão: a rouparia, uma completa enfermaria, amplo e elegante salão de festas, dormitório das Irmãs e das alunas.

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro (INSA, 1961, p. 3).

Há dois terraços.
Êste estabelecimento é o orgulho de
Salinas.

Maria Inês de Oliveira Santana
4ª série primária (grifos nossos)

O prédio escolar é um objeto socialmente valorizado, implica na edificação de ideologias, doutrinas e condutas das relações sociais que estão relacionadas com os atos dos indivíduos e de um grupo específico. Existe, por trás do edifício do INSA, uma idealização da instituição escolar, há elementos que se confirmam na descrição realizada pela aluna da 4ª série primária. Observamos que esta foi projetada para atender a um público específico, idealizado e representado – os filhos da elite salinense. As características apresentadas por Maria Inês de Oliveira Santana são bem demarcadas pela imponência não só da arquitetura do prédio, também pela decoração, divisão dos espaços e a exaltação da tradição católica: “sua pintura azul celeste, em homenagem à Virgem Aparecida. No cimo do INSA está um letreiro prateado «INSTITUTO NOSSA SENHORA APARECIDA». [...]O chão é coberto com um belo tapete encarnado [...]” (MARIA INÊS DE OLIVEIRA SANTANA, 1961). A mensagem estava explícita em cada detalhe posto naquele prédio: o educandário tinha como missão escolarizar pelos preceitos religiosos do catolicismo, da regulação e moralização da vida escolar e social das alunas.

Nos momentos das entrevistas, percebemos os olhares dos entrevistados se distanciarem. A sensação é de sair do tempo presente para voltar no passado, de forma a exigir da memória reviver aquelas lembranças como num sonho: desde o momento da entrada na escola, impecavelmente uniformizadas (MARIA ADERCI DE CARVALHO, 2020); a recepção criteriosa sob os olhares rigorosos das freiras (MARIA DA GLÓRIA DOS NOGUEIRAS, 2021); as filas no pátio (JOELIZA CARDOSO, 2021); os momentos na capela (ODETE CÂNDIDO, 2021); a rigidez com os horários (MARIA DE LOURDES COSTA, 2019); o material didático (MARIA DE LOURDES CARDOSO, 2021). Enxergar nas recordações os colegas e professores produz sentimentos que se afloram e que não querem ser olvidados. Além disso,

A história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço. Desenvolve-se, desde os aspectos morfológicos, funcionais e organizacionais até aos aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela

sua inscrição nas conjunturas históricas locais. (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

A descrição do INSA apresentada na Imagem 11 se delimita e corrobora os extratos das narrativas das ex-alunas, em que é possível afirmar que o Colégio das freiras, o Colejão, foi um local privilegiado para a construção da identidade das moças de Salinas naquele período. Corroborando Magalhães, Viñao Frago (2001) considera que há um jogo dialético entre o interno e o externo de uma instituição educativa, já que há uma estreita relação entre os espaços edificados que se conectam a partir do ensino, da transmissão cultural particular que envolve o educandário e a produção de sentido para as várias práticas sociais.

Foi possível perceber essas propriedades a partir da sensibilidade da aluna da 4ª série primária ao descrever minuciosamente os espaços, as peças decorativas, a estética e ergonomia daquele monumento, de modo que podemos inferir que a cor azul celeste do edifício, o letreiro Instituto Nossa Senhora Aparecida na cor prata, como símbolos de representação da mulher pela imagem recatada da Virgem Aparecida, força sutil, estabilidade, energia feminina, sucesso e poder discreto, o jardim com sua gruta e privilégio para avistar a sacada, podem ser percebidos enquanto ambiente de boas-vindas com amparo e proteção celestial, sem perder o respeito à pátria e à ordem cívica. Há ainda os caramanchões convidativos para momentos de prosa e um bom diálogo entre o público que ali frequentam.

Figura 12 – Sede própria do INSA, 1958



Fonte: Rodrigues (2003).

Sobre o ambiente interno, apresentam-se a capela, o parlatório, o mobiliário escolar e as divisões dos pavimentos (enfermaria, salão de festas, clausuras das freiras, dormitórios das alunas e os terraços). Essa riqueza de detalhes se dialoga com as experiências cotidianas

vivenciadas pelas ex-alunas. Portanto, o INSA é um fio condutor que conecta a religião católica com as famílias e os grupos sociais.

Na Imagem 12, é possível ver a dimensão do prédio para aquele período se compararmos à pequena Salinas. As irmãs reunidas à frente do monumento em seus hábitos franciscanos evidenciam a formação rígida, disciplinada e pautada nos princípios religiosos católicos, que serão aprofundados posteriormente.

Sabe-se que os monumentos trazem elos afetivos para as pessoas, sejam eles positivos ou negativos, e que os lugares alimentam as memórias de um grupo que experienciou momentos comuns. Nesse contexto, percebe-se uma estreita relação de afetividade entre os sujeitos participantes desta pesquisa com as lembranças que o INSA lhes traz. Com voz forte, demonstrando saudades e orgulho de um tempo vivido, Regina Daconti expõe seus sentimentos:

E depois de muito trabalho, muitas lutas, sempre aumentando o número de alunos, elas sentiram a necessidade de construir um prédio, que é o prédio que ainda existe hoje, o estadual. E aí fazíamos de tudo, a comunidade ajudou muito, em todas épocas de festa de Nossa Senhora Aparecida era como se fosse hoje a festa de Santo Antônio, e ia todo mundo para lá, faziam as barraquinhas e tudo! Tinha de tudo que poderia vender, e até saíamos para as cidades vizinhas, pedindo doações para esse colégio, porque, ele atendia não só Salinas, mas, toda a região. (REGINA DACONTI, 2021).

Regina Daconti afirma a importância daquele monumento para a comunidade salinense, tendo em vista que muitos lutaram de variadas maneiras, conforme as condições de cada indivíduo envolvido, contribuir para que esse sonho se tornasse realidade. Há emoção, sensação de afeto e pertencimento àquelas memórias coletivas, que se revelam em voz embargada de saudades:

As irmãs faziam visitas, tinha uma irmã que chamava Piedade, essa Piedade ela saía quase que pedindo esmolas nas casas. Não era esmola porque ela procurava as pessoas de posses, as pessoas ricas, e o pessoal dava muito, eles davam muitos bezerros para serem arrematados no leilão, eles davam dinheiro também! Eles contribuíram muito. A gente fazia campanha do cimento, campanha de tijolos, e foi assim, menina! Foi com muita peleja! [...] Elas escreviam as cartas pedindo aos pais que moravam fora, aos prefeitos daqui das redondezas, elas escreviam pedindo, e os prefeitos ajudavam muito. As irmãs eram destemidas, corajosas! Então, as pessoas da comunidade procuravam participar de algum jeito, e essas festas com barraquinha então... Lotavam! Enchiam mesmo! E lá tinha todo tipo de brincadeira, muita coisa pra vender, muito lanche, era muito bom. Mas, elas trabalharam muito, elas trabalharam duro! Algumas prefeituras ajudavam? Ajudavam. Mas, as coisas aconteciam com o suor delas, com o trabalho delas e de todos nós, alunos e comunidade. (MARIA APARECIDA BRITO, 2020).

É importante ressaltar um elemento fundamental que aparece nas lembranças das ex-estudantes do INSA: as relações humanas construídas sempre tiveram como base uma consciência de valor, inspirada na função social da escola para concretização de fins sociais, culturais e de socialização. Trata-se de uma ação mediada pela consciência e que será “[...] autêntica, na medida em que for acompanhada de uma ação concreta e permanente no sentido da promoção da pessoa, seja ela aluno, funcionário, professor, pai ou mãe de aluno ou outra qualquer, independentemente de sua condição socioeconômica” (PILETTI, 1998, p. 132). As narrativas elucidam a rede de apoio que as freiras encontraram para que a CICFMSS pudesse conquistar o prédio do INSA. É determinante nas falas: o grupo que vivenciou e se envolveu nesse movimento, nutre uma forte ligação com as memórias do colégio.

Diante do exposto, Bernardi (2015, p. 9) é pontual no que se refere a características e missão do educador franciscano:

A educação franciscana se caracteriza pela ousadia, pois não se contenta em transmitir conhecimentos, ela pretende ajudar no nascimento de um ser humano que se diferencia pela coragem e criatividade. Dessa maneira, também não se contenta com o comum, com o mediano e, de forma alguma, com o medíocre. O ser humano que surge de dentro da formação baseada na educação franciscana deve ser corajoso para assumir o risco e a criatividade e, em momento algum, deixará de ser cavalheiro na busca e na criação do belo, do grandioso e do amor.

Permeado por esse envolvimento, o prédio do INSA foi erguido a partir de um modelo de arquitetura escolar secundária pertencente à Congregação, num momento em que a educação brasileira se encontrava num contexto histórico de expansão.

Com uma construção imponente para aquela época, os habitantes salinenses e da circunvizinhança puderam vivenciar o desenvolvimento sociocultural da cidade e região, bem como de um processo civilizador. Como afirma Elias (1980), o processo civilizador é representado por indivíduos e processos de formação humana e social, que são representados por pessoas que estão sujeitas às forças que as compelem, isto é, forças de fato exercidas pelas pessoas (adultas) sobre outras pessoas (crianças, adolescentes, alunos, etc.) e sobre elas próprias. Nesse contexto, o INSA disseminou ações com figurações de civilização enquanto rede de ensino, sobretudo modelando condutas e atitudes dos indivíduos que a constituíram. É preciso compreender essas nuances no processo educativo, envolto por uma realidade política,

religiosa, econômica e cultural localizada, como aparece na fala de Vilson Moreira³⁶ ao abordar a criação do INSA:

Foi uma contribuição social e tanto! Imagine você, naquele momento, Salinas, esses rincões do Norte de Minas com toda a dificuldade de transporte e situação econômica, uma sociedade carente... ter uma obra dessa envergadura! Foram muitas contribuições num momento em que o próprio Estado não fazia. Então, era a região que assumia esse papel que cabia ao Estado. A presença das irmãs... elas trouxeram crescimento cultural no campo educacional, bem como também, junto com isso, veio um trabalho social junto à comunidade. Porque além do trabalho educacional no colégio, elas faziam outros trabalhos também, sociais e religiosos na comunidade. Isso influenciou muito na formação da cultura, de conhecimento e até mesmo do senso crítico da sociedade, das pessoas. (VILSON MOREIRA, 2019).

Vilson Moreira traz em suas palavras a importância do que foi o Instituto e a ida das freiras para Salinas. Ele compreende que foi necessária a implantação do colégio naquele momento, ainda que tardio, tomando por base o contexto educacional brasileiro. Foi com a criação dele e com o trabalho diligente das freiras, que a cidade pôde ter perspectivas de crescimento e de novas possibilidades para seu povo.

Magalhães (2010) aponta que há uma relação direta entre história-educação-sociedade. Reconhece-se o processo de escolarização como elemento de suma importância em prol da modernidade e se destacam a escola e cultura escolar como mola mestra para a modernização da sociedade e constituição de identidade. Magalhães (2010) aponta a cultura escolar como base de legitimação institucionalizada na preparação civilizatória dos estudantes, de modo a deixar marcas simbólicas em que o fio condutor está no sentido de pertencer. Nesse sentido, defende-se o ponto de vista epistêmico, as dimensões de espaço e tempo de curta, média e longa duração correlacionado com o local, regional e nacional em níveis micro, meso e macro³⁷.

De outro modo, as instituições educativas não são soberanas, elas são reguladas e sofrem intervenções por diretrizes e órgãos externos a nível macro (sistema de ensino), conforme as circunstâncias históricas; recebem também cobranças e pressões a nível micro (do meio local), isto é, da comunidade escolar e local, onde está fixada. Dessa maneira, perceber a escola entre

³⁶ Vilson Moreira foi aluno do INSA a partir da estadualização do Curso Ginásial, convênio firmado entre a Congregação e o Estado.

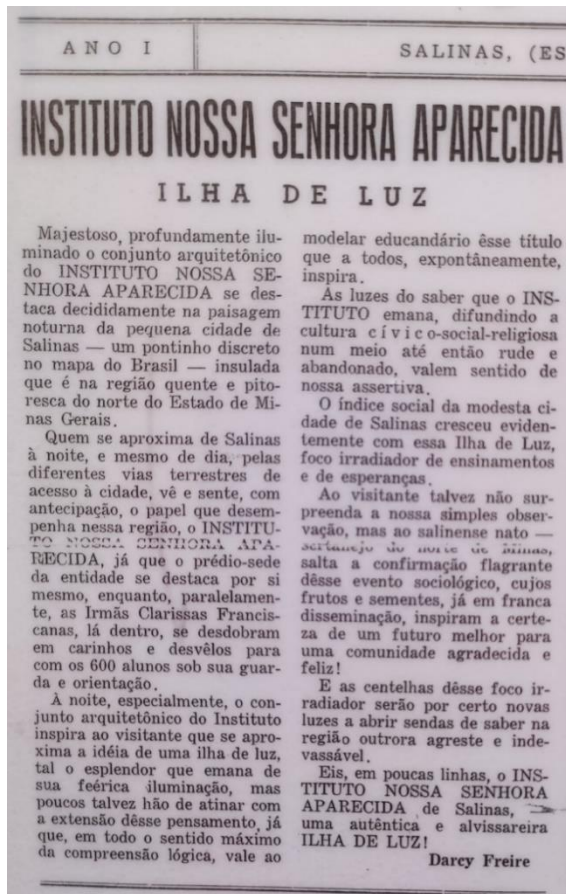
³⁷ Para Magalhães (2007, p. 70), a relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se numa abordagem que integre e cruze os planos macro, meso ou micro-histórico, através de uma dialética de convergência/divergência/convergência e de uma reconceptualização dos planos espaço-temporais: o nacional/universal, o regional, o local. É neste redimensionamento que relevam as abordagens de tipo meso, pela sua representatividade no que se refere às múltiplas dimensões da relação educativa e à instituição como totalidade, em permanente desenvolvimento.

essas duas vertentes nos permite um outro viés, a nível meso (regional). Assim, podemos realizar uma análise sobre o seu desenvolvimento num contexto regional, como se constrói e se avança numa relação histórica política, social e econômica. No caso específico da nossa pesquisa, podemos afirmar que o INSA manteve uma relação nos três níveis. Assim, percebê-lo dentro do contexto norte mineiro nos oferece possibilidade de pensar o que era o Norte de Minas naquele período – ao analisar a escola, ela nos dá pistas para pensar o que era o Norte de Minas não só no contexto educacional, também político, econômico e social.

Nessa perspectiva, no texto de Darcy Freire³⁸ publicado na Lira do INSA (1961), (Imagem 13), é possível percebermos elementos que retratam a discussão que Magalhães (2007) traz quando aponta que uma instituição educativa precisa ser compreendida e explicada a partir de sua realidade histórica, pela forma que interage no campo mais amplo do sistema educativo, e, principalmente, nos contextos e nas conjunturas históricas que dizem muito sobre a evolução da comunidade, da região, do público, do território e da sua amplitude de interferência.

³⁸ Darcy Freire era poeta e escritor, nasceu em Salinas no dia 2 de fevereiro de 1923. Estudou o secundário no Rio de Janeiro, depois Engenharia na Escola de Minas, em Ouro Preto. Na capital mineira, ocupou diversos cargos públicos, como diretor do Instituto Estadual de Floresta e assessor em Secretarias do Governo de Minas Gerais. Abandonou suas atividades para se dedicar à vida familiar e iniciar vida literária em Salinas. Foi autor de livros, dentre eles **Coivaras** e **Conselhos e Canções**, nas décadas de 1950 e 1960. Na década de 1950 entrou para a política. Foi eleito vice-prefeito de Salinas (1950-1954), ocupando o cargo interino de prefeito por dois anos (SANTIAGO, 2016). Roberto Carlos Morais Santiago é salinense e memorialista.

Figura 13: Poesia ao INSA “Ilha de Luz” por Darcy Freire – 1961



Fonte: A Lira do Instituto N. S. Aparecida, arquivo da Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro.

**INSTITUTO NOSSA SENHORA
APARECIDA
ILHA DE LUZ**

Majestoso, profundamente iluminado o conjunto arquitetônico do INSTITUTO NOSSA SENHORA APARECIDA se destaca decididamente na paisagem noturna da pequena cidade de Salinas — um pontinho discreto no mapa do Brasil — insulada que é na região quente e pitoresca do norte do Estado de Minas Gerais. Quem se aproxima de Salinas à noite, e mesmo de dia, pelas diferentes vias terrestres de acesso à cidade, vê e sente, com antecipação, o papel que desempenha nessa região, o INSTITUTO NOSSA SENHORA APARECIDA, já que o prédio-sede da entidade se destaca por si mesmo [...].

[...] As luzes do saber que o INSTITUTO emana, difundindo a cultura cívico-social-religiosa num meio até então rude e abandonado, valem sentido de nossa assertiva.

O índice social da modesta cidade de Salinas cresceu evidentemente com essa Ilha de Luz, foco irradiador de ensinamentos e de esperanças.

Ao visitante talvez não surpreenda a nossa simples observação, mas ao salinense nato — sertanejo do norte de Minas, salta a confirmação flagrante desse evento sociológico, cujos frutos e sementes, já em franca disseminação, inspiram a certeza de um futuro melhor para uma comunidade agradecida e feliz! [...]

Darcy Freire

Assim sendo, isso nos aproxima muito dos estudos de Thomson, Frisch e Hamilton (2006) para o entendimento da importância das fontes documentais no campo da pesquisa histórica. Nesse sentido, o mérito das:

[...] dimensões da memória coletiva no contexto da história, sobretudo, entender como a historicização formal e ato consciente vem se transformando numa dimensão cada vez mais importante do como lembramos o passado e entendemos sua relação com a vida e a cultura contemporâneas. (THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2006, p. 78-79).

Portanto, para que se compreendam os dias atuais do contexto educacional, os processos ocorridos no município, as tramas sociais e formativas educacionais, é preciso buscar

acontecimentos no passado que conduzam a um artifício de análise e interpretação das forças mobilizadas e, assim, mapear todo o movimento que se concretizou num prédio escolar. Contudo, sabe-se que, por trás de um prédio educacional, existem interesses e forças de poder que tomam forma e são legitimadas pelo currículo e pela prática educativa. Na narrativa de Wilson Moreira (2019) e na poesia de Darcy Freire (1961), encontra-se a ausência do Estado em relação à oferta educacional nas regiões de difícil acesso em Minas Gerais, o que aguça o reconhecimento da população sobre as ações das freiras e da Congregação para erguer o edifício.

Esse aspecto é muito relevante para abarcar a afetividade, que não só os ex-estudantes, mas também os cidadãos daquela cidade têm para com o Instituto. Eles vivenciaram um período de não terem perspectivas de como seus anseios educacionais poderiam ser atendidos. Os “rincões” do Norte de Minas estavam esquecidos pelos governantes. A Congregação Franciscana lhes trouxe esperanças de dias melhores, como é possível perceber nas palavras de Wilson Moreira (2019):

[...] era uma formação que te permitia ampliar seus conhecimentos tanto no campo religioso como no campo específico escolar da educação. Elas deram uma formação em que a pessoa assumia uma autonomia de perceber facilmente e fazer uma análise de conjuntura. Eu mesmo percebi muito isso, posteriormente eu comecei a me questionar o porquê eu tinha uma certa postura crítica em relação a algumas coisas, eu não sabia o que estava acontecendo, mas, tive uma formação que permitia a gente ter uma visão mais aguçada. Então, assim, a contribuição dessa obra delas aqui é algo *estupendo* [frisa] pela época e pela envergadura da obra, tanto pelo campo de formação em si, como no campo social e educacional.

A partir dessa narrativa, podemos inferir as razões pelas quais o Instituto traz memórias de afetividade, gratidão e zelo. Nas lembranças dos ex-alunos, os ambientes do INSA revelam, ainda, para além de uma educação rígida e de qualidade, uma estrutura socioespacial de religiosidade, hierarquia e disciplina, estabelecidas por uma crença e educação religiosas. Por esse ponto de vista, Viñao Frago (2001) atribui como questões cada vez mais importantes a disposição e distribuição interna dos espaços escolares. Enfatiza-se que a distribuição “[...] permite reconhecer, na realidade ou a partir de um plano, o valor ou papel atribuído, por exemplo, aos espaços de encontro, a moradia do mestre, ou professor, o gabinete da direção, o ginásio, a sala dos alunos ou banheiros” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 106).

Outro aspecto que sempre é citado se trata da capela construída dentro das dependências do INSA, um local que traz recordações de muitos momentos de louvores, meditação e aproximação celestial, conforme crenças do catolicismo (Imagem 14).

Figura 14 - Capela do Instituto Nossa Senhora Aparecida (Década de 1960)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro

A capela é um lugar sempre presente nas lembranças das ex-alunas, onde aconteciam ensinamentos de orações, terço, adorações e como espaço reservado para as missas de formatura, do Dia das Mães, dos Pais, etc. Maria Aderci de Carvalho, ex-aluna, recorda com orgulho da celebração do seu matrimônio ter sido realizado na capela do INSA:

[...] ainda realizei outro sonho, que foi meu casamento depois dos 15 anos que morava lá [INSA]. E, como presente delas, pelos meus trabalhos e pelos anos que morei com elas, pediram para que eu pudesse me casar na linda capela da escola. Depois de casada, continuei trabalhando lá como professora, trabalhei na mesma escola até me aposentar. O INSA foi realmente a minha casa, eu não tinha casa. Minha casa até me casar foi a escola. Tenho orgulho porque pude ajudar nos trabalhos, na construção, na formação de muitos que precisaram como eu precisei. (MARIA ADERCI DE CARVALHO, 2020).

Alguns elementos simbólicos construídos no Instituto se relacionam com o catolicismo, como: imagens, grutas, capela, horários de oração, dentre outros. A ideologia defendida pela Igreja Católica é inserida no cotidiano escolar como instrumento a alcançar crenças e convicções, dentre elas, a propagação da fé. Sua arquitetura escolar coloca em evidência o significado de um modelo de escola como um lugar particular de fomentar práticas e saberes educativos.

Naquele momento, encontrava-se em evidência “a restauração católica” como meio estratégico para saída da crise, a doutrinação de fiéis. Nessa perspectiva, “a educação é vista como sendo o veículo indispensável para que a cura do mal intelectual se dê. Sem ela não haverá restauração e os espíritos continuarão descrentes e agnósticos. A condição ‘*sine qua non*’ da restauração é a presença de Deus na escola” (CURY, 1988, p. 54), o que reduziria as tensões sociais, as paixões individuais e restituiria o homem e a sociedade com o bem. Para tanto, seria necessário um largo movimento de sabedoria religiosa, com ascendência da inteligência sobre os sentimentos e as vontades, para a reintegração de tudo o que o racionalismo separou de Deus. Sem dúvida, a Igreja Católica buscou a reintegração das pessoas, motivando-as pela fé, crença e temência a Deus, para atingir “um mundo melhor”.

Para mais, Maria Aderci de Carvalho (2020) traz o ponto central para nossa pesquisa, o qual já viemos pontuando em nossas análises, trata-se do que foi o INSA e suas contribuições para Salinas e a região norte mineira. Retomando, ela diz: “Depois de casada, continuei trabalhando lá como professora, trabalhei na mesma escola até me aposentar. [...] Tenho orgulho porque pude ajudar nos trabalhos, na construção, na formação de muitos que precisaram como eu precisei”. Essa fala marca o INSA enquanto propulsora do conhecimento escolar e mais enfaticamente a formação de professoras normalistas que dão sequência ao trabalho desse educandário. Quando houve aumento de turmas, as quais as freiras não davam mais conta de atender a todo o público recebido, já havia meninas formadas, preparadas para assumir a docência.

Além disto, quando o Estado assume a obrigatoriedade da oferta educacional básica e investe em sua ampliação, Salinas e região já contam com professoras formadas prontas a assumir as cadeiras das novas escolas que foram sendo implantadas. Essa discussão permeia todo nosso estudo, estamos sempre perpassando por ela, pois não há como dissociá-la da história de vida das ex-alunas normalistas. Até porque, elas passaram a infância e adolescência frequentando-o e estudando no INSA, ou seja, a maior parte de horas de seus dias eram dedicadas às atividades organizadas por esse educandário. São experiências que eram retomadas posteriormente por suas memórias, e num processo de (re)adaptação e imitação colocavam em prática no exercício da profissão, de maneira a dar continuidade ao trabalho das freiras.

Essa discussão se aprofunda na subseção “Eu trabalhei como aprendi. As freiras eram muito organizadas! Isso eu trouxe para a vida!”. Fizemos essa opção por considerarmos pertinente neste momento analisar as memórias documentais que sustentaram a proposta de

ensino do INSA de forma a fazer contrapontos com as reminiscências do cotidiano escolar encontrados nas fontes orais.

3.3 “Se tivesse festa misturava todo mundo, do contrário não tinha comunicação com as pensionistas”

Nós tivemos o convite para morar com elas, elas nos conheceram e fez o convite para morar com elas. Elas precisavam de crianças, de meninas para trabalhar no começo da escola. Em troca, ganhávamos o estudo. (MARIA ADERCI DE CARVALHO, 2020).

O trecho das recordações de Maria Aderci de Carvalho (2020), apresentado na epígrafe acima, auxiliou-nos a pensar as memórias num imaginário social, sobretudo problematizarmos o que foi e para quem foi pensado o INSA naquele período. Considerando a história de Maria Aderci enquanto aluna interna que pagava a escola com o seu trabalho, em vista daquelas que eram internas, na condição de pagantes, apreendemos que a escola foi implementada para as filhas da elite.

O Instituto Nossa Senhora Aparecida foi uma escola confessional, privada e instituída para a formação de meninas com regime de atendimento inicial a externato e orfanato. Em seguida, ofertou também regime de internato para moças que residiam no meio rural e em outras cidades – conhecidas também como pensionistas. Conforme as fontes obtidas, apesar de se tratar de uma instituição particular, a escola não tinha fins lucrativos. As anuidades cobradas tinham como fim investimento educacional e manutenção da escola. Eram aplicadas em recursos materiais para atividades pedagógicas e administrativas (materiais escolares permanentes e de consumo); manutenção do prédio; alimentação das moças em regime de internato e orfanato, e, das freiras. Os pais ou responsáveis deveriam arcar com valores determinados em regulamento, conforme tabela (Imagem 15), encontrada no “Projectos – Regulamentos e Instruções do Ginásio Nossa Senhora Aparecida de Salinas-MG”:

Figura 15: Tabela de valores das anuidades do internato e externato – Ano 1951

GINÁSIO NOSSA SENHORA APARECIDA
SALINAS—MINAS GERAIS

TABELA DE ANUIDADES

INTERNATO

1a,2a,3a,4a séries Cr\$ 20.000,00

EXTERNATO

1a,2a,3a,4a séries Cr\$ 6.000,00

Irma Maria Elias do Coração de Jesus
Irma Maria Elias do Coração de Jesus, diretora

Izidore Bretas
Izidore Bretas, inspetor

Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí.

A tabela acima nos fez questionar sobre esses valores para a época em questão, já que, nas narrativas e em estudos realizados por pesquisas de mestrado e doutorado, encontramos muitas referências àquele contexto como período de dificuldades. Assim, muitas perguntas surgiram: O que eram Cr\$ 20.000,00 (vinte e mil cruzeiros) e Cr\$ 6.000,00 (seis mil cruzeiros) naquele tempo? Qual o poder de compra com esses valores? Quem dispunha desses valores para pagar anuidades escolares referentes a cada filho a ser matriculado na escola, uma vez que as famílias costumavam ser numerosas? Esses valores são muito ou pouco dinheiro para aquela época? Objetivando a procura por respostas, buscamos aprofundar sobre o contexto econômico

daquele período. Percebemos que o dinheiro em si não era algo fácil e com rotatividade. Esse fator foi preponderante em termo nacional no que se refere às cidades do interior, com localização distante dos grandes centros.

No que se refere às regiões do interior de Minas Gerais, a pesquisa de Machado (2006) explica e nos aproxima de repostas sobre nossos questionamentos. A autora diz que as relações de trabalho não eram simples do que se pode perceber a princípio, já que se dava pelo clientelismo e o paternalismo, caracterizadas por relações de parentesco e compadrio. Nas palavras dela:

De definido havia apenas o trabalho familiar, de subsistência. A figura do agregado e do parceiro delineava-se pela existência do grande proprietário de terra. Além desses casos referidos podiam-se retribuir outras atividades prestadas em serviço ou com parte da produção, tais como: o empréstimo, ou carregamento de mercadorias em um carro de boi, o beneficiamento de um produto no moinho, o fabrico do açúcar, da rapadura ou da pinga de engenho. (MACHADO, 2006, p. 31).

Consequentemente, eram estabelecidas relações de serventia/troca de serviço ou jornada de trabalho braçal em que o pagamento se dava em produtos. As pessoas que prestavam serviços braçais recebiam alimentos pelo seu trabalho. O dinheiro nesse contexto era uma mercadoria rara, não havia salário ou valores em diárias a serem pagos. A autora ressalta ainda que quem detinha as terras e a produção obtinha maior poder de negociação com demasiada vantagem sobre aqueles que só tinham a força de trabalho para oferecer. (MACHADO, 2006). Além do mais, a falta de estradas e de meios de comunicação não beneficiavam colocar a produção excedente no mercado, o que permitiu a grande desigualdade nas relações de trocas. A saber, “não raro trocava-se um litro de banha por um dia de serviço, 5 litros de arroz ou dois de feijão, e assim por diante” (MACHADO, 2006, p. 32). Assim, considerando esses fatores no contexto do nosso estudo, podemos inferir que tais elementos e trocas se resumiam em prol da sustentação alimentar das famílias que não se enquadravam no grupo da elite salinense.

Isso nos faz retomar a narrativa de Ana Oliveira (2021), quando diz: “Eu me lembro que meu pai falava assim: ‘Graças a Deus choveu e está dando muita manga, muita goiaba, e os meninos não vão passar fome’”. Enfaticamente, a ex-estudante evidencia que as famílias pobres trabalhavam para se alimentar. A questão educacional era algo muito distante para aqueles que estavam preocupados com a fome, com o que comer no dia seguinte – era uma situação crítica num local onde a seca era presente. Choveu? Daí as pessoas vão ter o que comer. Estamos nos referindo a um lugar onde as pessoas lutavam para sobreviver. Quem estava lutando para

sobreviver provavelmente não dispunha de Cr\$ 20.000,00 (vinte e mil cruzeiros) ou Cr\$ 6.000,00 (seis mil cruzeiros) para o filho frequentar a escola secundária.

Nessa situação, consideramos que a educação do INSA não era para qualquer pessoa. Além das vagas serem limitadas, há outra questão concreta que são os valores cobrados pela anuidade, motivo que distanciava o acesso de muitas jovens. Isso sem falar em enxoval, material didático, uniformes etc. A educação era voltada para uma elite.

As freiras, por serem religiosas da Ordem Franciscana, não recebiam salários, conforme declarado pela Diretora Irmã Narcisa do Coração de Maria, na Imagem 16:

Figura 16: Declaração de não remuneração às religiosas – Ano 1958

GINÁSIO NOSSA SENHORA APARECIDA
SALINAS—MINAS GERAIS

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que as professoras que lecionam no Ginásio Nossa Senhora Aparecida, em Salinas, são tôdas - RELIGIOSAS - e que não são remuneradas.

Salinas, abril de 1958.

Irmã Narcisa do Coração de Maria
Irmã Narcisa do Coração de Maria, Diretora

Izidoro Bretas
Izidoro Bretas, Inspetor Federal

Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí, 2020.

GINÁSIO NOSSA SENHORA APARECIDA
SALINAS – MINAS GERAIS

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que as professoras que lecionam no Ginásio Nossa Senhora Aparecida, em Salinas, são tôdas – RELIGIOSAS – e que não são remuneradas.

Salinas, abril de 1958.

Irmã Narcisa do Coração de Maria, diretora

Izidoro Bretas, inspetor federal

Assim como nos documentos institucionais do educandário está explícito que o trabalho das irmãs Clarissas Franciscanas era em atos voluntários e de doação, também é evidenciado nos depoimentos, quando as ex-alunas citam que o dinheiro pago pelas mensalidades era praticamente para manutenção do colégio, sustento do orfanato e das freiras sem qualquer tipo de luxo. A alimentação contava também com contribuições dos pais de alunas, com produtos da terra e suas próprias produções, como: leite, sacas de farinha, de feijão, mandioca, abóboras, caminhões de lenhas etc.

Percebemos pelas narrativas que o trabalho das freiras Clarissas Franciscanas era reconhecido pela renúncia, solidariedade e generosidade. Elas expressavam compromisso espiritual e social, tomavam isso como missão e caridade, de modo a fazer valer os preceitos de Santa Clara.

Retomando, no art. II do “Projectos – Regulamentos e Instruções do Ginásio Nossa Senhora Aparecida de Salinas-MG”, não só se comprova a propriedade do INSA à Congregação das Clarissas Franciscanas como também confirma que a formação é para o público feminino e prevê o critério de seleção por meio da prova de admissão. Houve um público selecionado para frequentar a instituição. Esse documento foi encontrado no arquivo de escolas extintas da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí, órgão responsável pelas escolas da região. Nele consta:

Cap. I – Fins e condições de admissão

Art. I - O Ginásio Nossa Senhora Aparecida, propriedade da Congregação das Clarissas Franciscanas, Missionárias do Santíssimo Sacramento, sito na cidade de Salinas, Estado de Minas Gerais, está sob os auspícios de Nossa Senhora Aparecida e destina-se a dar à juventude feminina uma educação integral: física, intelectual, moral, cívica, artística e religiosa, afim de que suas alunas se tornem aptas a cumprir fielmente, com devotamento, os seus deveres para com Deus, a Família, a Sociedade e a Pátria.

Art. II – O Instituto Nossa Senhora Aparecida mantém os cursos seguintes:

GINASIAL – perfeitamente de acordo com as exigências do Ministério da Educação e Saúde.

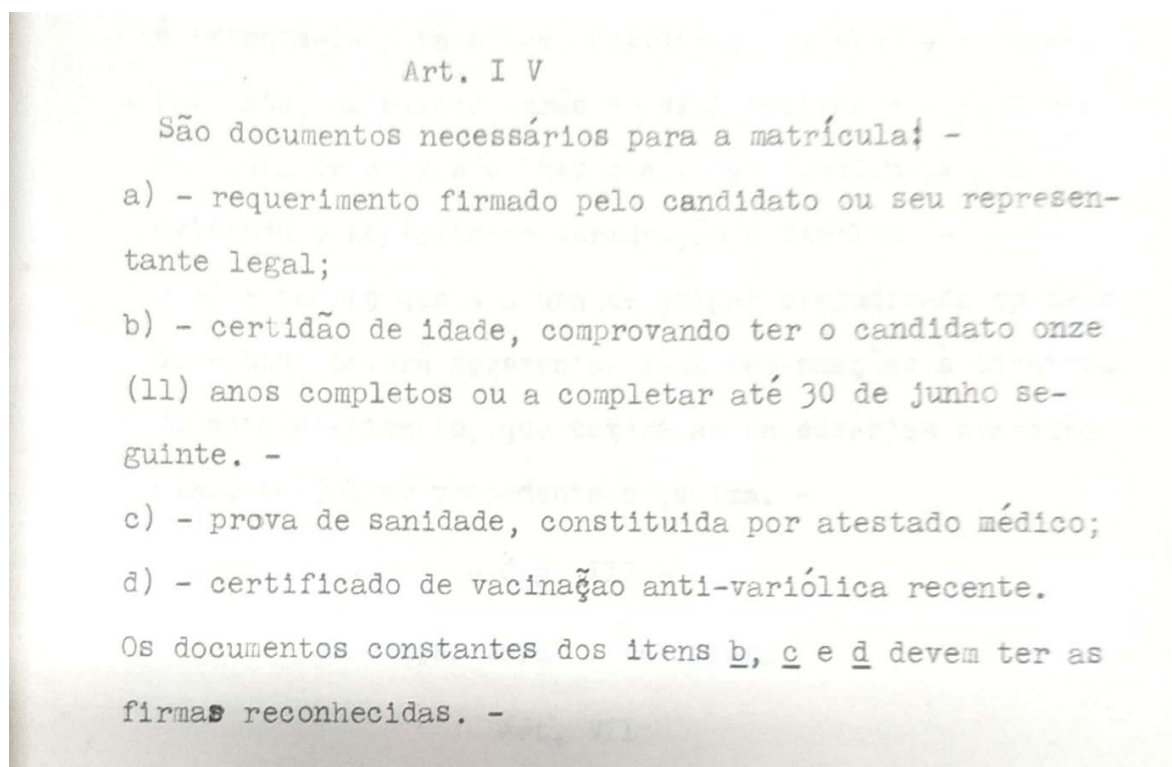
ADMISSÃO – destinado a preparar alunos para a 1ª série ginásial.

PRIMÁRIO – de acordo com as programações dos Grupos Escolares.

Curso intensivo de admissão à 1ª série ginásial, de 1º de março a 10 de dezembro (aceitando inscrição até 1º de agosto) e 2 de janeiro a 20 de fevereiro. (INSA, 1951, p. 1).

Seu funcionamento se iniciou com os cursos primários e de admissão, ainda em 1951. Nesse mesmo ano, paralelamente, foi fundado o Orfanato Nossa Senhora Aparecida, recebendo três meninas (INSA, 1976). Em 1952, iniciou-se a oferta do curso ginásial. A partir do momento em que a primeira turma ginásial o concluiu, no ano seguinte (1958), foi ofertado o Curso Normal, em que as meninas deram sequência aos estudos como normalistas. Para ingressar nas séries ginásiais, era preciso se submeter a uma prova de admissão. Para tal, verificavam-se idade, nível de intelectualidade, conhecimentos esperados, saúde e comportamento das meninas (Imagem 17).

Figura 17: Documentação necessária para matrícula (1952).



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí, 2020.

Art. IV

São documentos necessários para a matrícula:

- a) requerimento firmado pelo candidato ou seu representante legal;

- b) - certidão de idade, comprovando ter o candidato onze (11) anos completos ou a completar até 30 de junho seguinte.
 - c) - prova de sanidade, constituída por atestado médico;
 - d) - certificado de vacinação anti-variolica recente.
- Os documentos constantes dos itens b, c e d devem ter as firmas reconhecidas.

Esses aspectos também marcam a elitização do ensino no INSA, pois nem todos tinham acesso a consultas médicas, tampouco conhecimento sobre certificado de vacinação. Havia preocupações com a saúde, higiene e salubridade. Naquele tempo, surgiam doenças contagiosas, infecciosas e provocadas por parasitas que traziam inquietações. Era comum aparecer pessoas com sintomas de coqueluche, tuberculose, piolhos na cabeça, bicho de pé, bicho geográfico, manchas na pele e barriga volumosa causadas por vermes etc. A escola se preocupava com essas questões para preservar a saúde de todos, não era uma opção negligenciar, e, por atender a um público elitizado, o peso era maior sobre gestão. Tendo em conta as adversidades da realidade local, a própria condição de isolamento, as dificuldades de acesso às coisas mais básicas, nem toda família tinha as condições de saúde. Dessa forma, o melhor caminho seria a prevenção, assegurar que as meninas a serem matriculadas no colégio dispunham de boa saúde.

Portanto, questionamos: Quem tinha acesso a médicos? Quem tinha dinheiro para pagar consulta médica para verificação de um determinado quadro de doenças e obter um atestado médico com prova de sanidade? Quem tinha condições e conhecimento para validar esses documentos pelo reconhecimento de firma? Isso tinha custo. Pelas fontes dos nossos estudos, podemos afirmar que poucos tinham condições financeiras para arcar com tais gastos. Hospital e consultas gratuitas eram uma realidade muito distante. O próprio documento (Imagem 17) de forma concreta, impõe barreiras e limites. Estamos falando de uma realidade de água de poço, água de rio, em que banheiros eram latrinas e não havia água encanada. Quais as condições de banho dessas pessoas nesse período? Ademais, não tinha energia elétrica, portanto, os alimentos tinham todo um processo de cozimento que deixavam as pessoas expostas a problemas de saúde pelo próprio processo de estoque e preparação dos alimentos. Todas essas questões de exigências para efetivação da matrícula reforçam claramente que o colégio era destinado a uma elite.

Apesar da Congregação primar por ajudar os marginalizados, a escola era particular e se sustentava com o pagamento das mensalidades das estudantes. Assim, não se pode negar que houve uma intencionalidade política que se deu por um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de exclusão includente, ou seja, quando a exclusão educacional é reelaborada e assume novas expressões, apresentando mecanismos de inclusão e inserção institucional, mas

que atende a uma minoria. Assim, é insuficiente para reverter o analfabetismo, a marginalização, a segregação e a ausência dos direitos sociais, dentro e fora das instituições educacionais (GENTILI, 1998; GENTILI & ALENCAR, 2001; GENTILI, 2007). No entanto, compreendemos que a própria instituição se esbarrava em seus limites. Não era possível atender a todos naquele momento, a instituição não foi criada para atender a todos, porque educação precisa de investimento.

Para melhor compreensão das características do público atendido pelo INSA, o depoimento de Ana Oliveira é bem ilustrativo:

Pensionistas eram aquelas que tinham pagamento total, semi pensionistas eram aquelas que davam uma contribuição, que era meu caso, por exemplo. E a contribuição que meu pai dava não era em dinheiro. Como ele era uma pessoa da roça, trabalhador braçal da zona rural, ele oferecia os produtos da terra, como caminhões de lenhas, sacas de farinha, de feijão, leite, essas coisas que a terra produzia. Era isso. E as órfãs eram aquelas que tinham gratuidade total, indicadas aqui da região, muitas da zona rural, e outras indicadas pelas próprias irmãs, também da região e vindas também de outros lugares. Só mesmo no início dos anos 70 é que vieram algumas meninas indicadas pelo juizado de menores, um grupo de cinco. Essas meninas vieram de Belo Horizonte, daquela entidade que acolhia meninas, a Febem [Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor]. Essas meninas, elas eram meninas muito revoltadas, pessoas que não tinham família, os pais estavam presos, mas, elas... como elas foram bem tratadas aqui, quando elas foram embora, elas sentiram saudades, saíram mais humanizadas. (ANA OLIVEIRA, 2021).

Ana Oliveira apresenta a organização interna do INSA em relação às meninas. A instituição se mantinha pelo pagamento das mensalidades das “pensionistas” (internato) e “semi pensionistas” (externato), contribuições de diversas formas pelas famílias de meninas que não podiam pagar e pelas bolsas de estudos recebidas do Estado. Estas garantiam o estudo das jovens carentes que não tinham condições de arcar com os custos da escola, constituindo-se como um dos meios que as freiras tinham para assistir famílias carentes. Havia também aquelas que pagavam seus estudos com sua força de trabalho: organização do prédio, manutenção, limpeza, preparo de refeições, fazendo os serviços de lavanderia, etc. Nesse caso, geralmente tratava-se de meninas que eram órfãs ou que haviam perdido um de seus pais. Isso é bem explicitado por Maria Aparecida Brito:

Os serviços era passar pano naqueles corredores, varrer, ajudar na cozinha, até ajudar na roupa, porque era muita roupa que tinha que passar das irmãs. Era muito serviço e ele era dividido entre nós do orfanato, todo mundo trabalhava, todo mundo tinha a sua atividade, e o bom era que a gente trabalhava, mas a gente divertia também, era muito divertido, tenho muita saudade! Foi muito

puxado, muito pesado, porque fui para lá criança, para trabalhar. Fui conhecer o colégio que é grande demais, e o colégio estava em construção ainda, aquela ala que é da cozinha estava toda em construção, a área do galpão estava em construção, praticamente lá na parte superior só tinha uma ala construída e terminando a outra ala [...]. (MARIA APARECIDA BRITO, 2020).

Maria Aparecida Brito relata um pouco da sua rotina no colégio e sobre as atividades que deveria cumprir para receber os estudos, já que não tinham condições de arcar com mensalidades ou outro tipo de contribuição. “As crianças eram vistas tanto pela família como pela sociedade como adultos em miniatura, adquirindo direitos legais com a sua passagem para a fase adulta” (FERREIRA; SOUZA, 2004, p. 168). Ainda que o INSA foi fundado para o ensino de meninas oriundas de famílias abastadas, as irmãs Clarissas Franciscanas focadas pelas regras de Santa Clara destinaram algumas vagas às meninas pobres, de modo a acolhê-las – algumas com moradia e estudo e outras com estudos – embora esse acolhimento tinha em contrapartida trabalhos a serem realizados na instituição.

Por outro lado, os estudos de Rizzini (2008) trazem reflexões de que o olhar sobre a classe pobre é viciado, aproxima-se à ideia de que deve ser mantida fora do ócio, de modo que integre suas crianças e jovens em atividades – uma percepção preconceituosa argumentada num pretexto de prevenção para manter a ordem pública e a paz das famílias, longe de vícios e perversões. É uma naturalização para aceitação da separação classista pelas atividades e cômodos a serem ocupados – aquela ideia de que mais vale frequentar e crescer num ambiente que tem por zelo fortalecer virtudes e bons hábitos. Dessa forma, era “natural” ocupar um lugar socialmente vulnerável, contudo, não estariam expostos aos vícios e à preguiça, e eventualmente se poderia, por esforço individual, modificar futuramente sua situação. Por outro lado, eram afastadas as possibilidades de intenção de organização política por parte do povo.

Desse modo, nota-se, na narrativa de Maria Aparecida Brito (2020), o reconhecimento das duras tarefas que lhes eram atribuídas, ainda enquanto crianças. Contudo, cada estudante naquele educandário estava em busca da construção de sua identidade e em ocupar um lugar na sociedade que lhes garantisse uma vida profissional. Por ocuparem um espaço social que não lhes garantia grandes mudanças, essas meninas se agarraram a uma oportunidade que viabilizasse transformações culturais, sociais e econômicas. Portanto, afirmamos que o INSA também oportunizou a essas meninas acesso ao conhecimento, integração e participação na ampliação educacional futura de Salinas.

Com isso, as relações de poder e a interdependência no cotidiano, de um lado, e a atuação de agentes econômicos privados na conformação das instituições,

da agenda e das políticas públicas, de outro, podem não ser tomadas como problemas. Abre-se, assim, uma distância entre, por um lado, os fenômenos e os espaços considerados para a análise da democracia e, por outro, as experiências cotidianas das pessoas; e essa distância se acentua quando se trata das experiências dos grupos que têm menor acesso às arenas políticas institucionais. (BIROLI, 2018, p. 40).

Nesse sentido, as mulheres são atingidas em suas trajetórias por serem vistas como cuidadoras, ocorrência que se dá em diversas condições, que estão intimamente ligadas às condições socioeconômicas que ocupam, em situações de conformidade com o racismo estrutural e/ou individual. O acesso da mulher a posições sociais profissionais pode ser visto como um símbolo de mudança. No entanto, o acesso deste grupo à educação, naquele período, era cerceado, em sua maioria, a algumas que obtinham uma vida privilegiada, como é exposto no depoimento:

Naquela época estudava quem podia pagar, apesar de ser quase irrisório o valor em relação a hoje, lógico, mas, era uma escola de uma forma selecionadora, ela selecionava, separava o joio do trigo ali, nesse sentido de estar ali com as pessoas que elas acreditavam que tinham competência, inteligência. Porque hoje sabemos que todo mundo tem inteligência, todo mundo tem capacidade de desenvolver, tem o direito de inserir no sistema de educação, e oportunidades de graduação, mestrado, doutorado, pós doc., uma coisa que era inconcebível naquele tempo. Não existia. (ODETE CÂNDIDO, 2021).

As lembranças da entrevistada trazem uma demarcação bem enquadrada do que foi o INSA: uma escola elitista e selecionadora. Odete Cândido exemplifica por meio de uma parábola que traz uma mensagem muito forte: “separava o joio do trigo ali”, ou seja, afastava os pobres do meio dos ricos, dos espaços destinados à frequência dos filhos da elite.

Reconhece-se que as freiras buscaram atender a algumas alunas pobres e integrá-las à sociedade. Porém, até mesmo essas meninas eram selecionadas pelas freiras, que buscavam nelas atributos como: “boas meninas, inteligentes, educadas, obedientes e saudáveis”.

Este estudo assume, assim, uma compreensão crítica em relação aos contornos de questões por integração educacional de meninas carentes que não ponham em xeque privilégios e hierarquias. Nesse sentido, Maria Aderci de Carvalho recorda:

Para poder estudar, a gente sofria, levantava-se de madrugada. Eu carreguei latas e mais latas de água na cabeça, às vezes, até com sono, para poder ajudar nos trabalhos. Lavava roupas no rio, porque elas não tinham como pagar lavadeiras, então, a gente ia para o rio lavar as roupas do pessoal que estava lá dentro. Cozinávamos... Cozinhei por anos, até mesmo às madrugadas

fazendo comidas para as festas, para arrecadar dinheiro e poder ajudar na construção da escola. Preparávamos o que vender, doces, salgados, de tudo para tirar o dinheiro para poder ajudar... Para construir e pagar pedreiros era também essa mesma luta, éramos nós órfãs, a gente saía correndo pra poder trabalhar, ajudar a adquirir as coisas. A gente lutava demais, até que chegou o tempo de receber. (MARIA ADERCI DE CARVALHO, 2020).

A ex-estudante reconhece, na complexidade da atividade “trabalho”, um fator decisivo para seu crescimento cultural, a partir do ensino escolar. Ela percebe que era estimulada por uma oportunidade de educação que era para poucos. Para não lhe deixar escapar tal oportunidade, suas respostas eram atender às necessidades da instituição e das freiras. Essas questões nos levam a refletir sobre “as relações que podemos descortinar entre sociedade e escola” naquele período em Salinas-MG, pois, num contexto nacional, o ensino ginásial e secundário naquele momento era amplamente dominado pela iniciativa privada (SAVIANI, 2013).

Já se sabe que as verbas públicas para o ensino não abarcavam a necessidade de atendimento ao ensino ginásial e secundário na região norte-mineira. Não cabe julgar as atitudes das freiras em relação à mão de obra exercida pelas meninas, mas refletir sobre os problemas educacionais enfrentados pelos cidadãos salinenses naquele período.

No entanto, Mello (2009) chama atenção para a pauta de que tão importante quanto obter acesso ao conhecimento e à cultura erudita é pensar sobre as armadilhas presentes no contexto escolar das práticas educativas, diz ainda que é possível desarmá-las, a partir da sua compreensão, e cita algumas armadilhas:

1. [...] conceber a criança enquanto um adulto em miniatura [...];
2. [...] organização das nossas práticas na escola de modo a restringir – em lugar de abrir de modo amplo – o acesso das novas gerações à cultura;
3. [...] restringir a atividade da criança na escola, fazendo por ela, decidindo por ela, resolvendo por ela, escolhendo por ela, pensando por ela, quando deveríamos fazer com ela, decidir com ela, escolher com ela, pensar com ela...;
4. [...] naturalização de tudo e na atitude que decorre daí de achar naturais as injustiças e a desigualdade crônica que nos assolam como sociedade, entendendo que tudo sempre foi assim... e sempre será. (MELLO, 2009, p. 374).

Por sua vez, Machado (1996) adverte que trabalhar a religiosidade de um povo pelos anseios de um determinado grupo é permitir incutir padrões já elaborados e práticas cristalizadas por credices e superstições. Destarte, fazendo uso da religião, o indivíduo que se sente abandonado ou marginalizado pela estrutura social encontra dispositivos para aceitar sua

condição e se identificar como tantas outras pessoas que estão no mesmo plano. Dessa forma, passa-se a crer que um dia será exaltado por Deus. Assim, consideramos que o conhecimento disseminado no INSA não tinha como foco a emancipação humana, pois seria permitir que se utilizasse do que se aprendeu de forma reflexiva para a liberdade do povo.

As questões educacionais eram de cunho histórico e político, pois não havia um Estado neutro que visasse atender aos distintos grupos sociais. Assim, partiu-se dos interesses da Igreja Católica e elite salinense buscar amenizar o índice de analfabetismo em Salinas-MG. No entanto, essa educação também visava ao aumento de pessoas de fé e cristãs para o catolicismo.

Nessa perspectiva, procuramos apreender o INSA – o Colejão – enquanto instituição de ensino, correlacionado aos estudos de Magalhães (2004), pois as fontes trazem indícios de que a escola estabeleceu relações com o seu entorno, com a sociedade, num processo dialético que foi fortalecido dia a dia pelas práticas educativas. Estas se conciliaram com as demandas sociais e da região. Paralelamente, as práticas sociais receberam interferências da sua cultura escolar implementada cotidianamente no processo de escolarização.

Para Magalhães (2004), uma instituição educativa produz sua própria identidade atravessada pelo contexto socio-histórico vivenciado. Constitui-se assim uma cultura escolar que abrange desde práticas pedagógicas, crenças, condutas, valores, até conteúdos num tempo localizado historicamente. Destarte, a cultura escolar atinge os objetivos educacionais instituindo seus próprios indivíduos.

Nesse contexto, os membros da elite são preparados, geralmente, em uma escola particular – haja vista que o padrão de qualidade é definido pela elite e, portanto, pela minoria (SAVIANI, 2013). Pode-se dizer que a CICFMSS contribuiu com a elite na manutenção da ordem, disseminação dos valores e costumes morais, por meio da educação, como é possível inferir nas falas abaixo:

Então, para a cultura, foi um desenvolvimento doido para cá! Era a base fundamental da cultura. Pra Salinas foi um grande ganho. Era rigorosa a disciplina; e, uma formação boa para aquela época aqui. Se tivesse qualquer problema, chamavam os pais. (MENDO FILHO, 2019).

Como não tinha luz depois das 22h, tinha horário para tudo: pra sair, pra chegar, dormir cedo também para levantar-se no outro dia e trabalhar. (VALDOMIRO SANTOS, 2020).

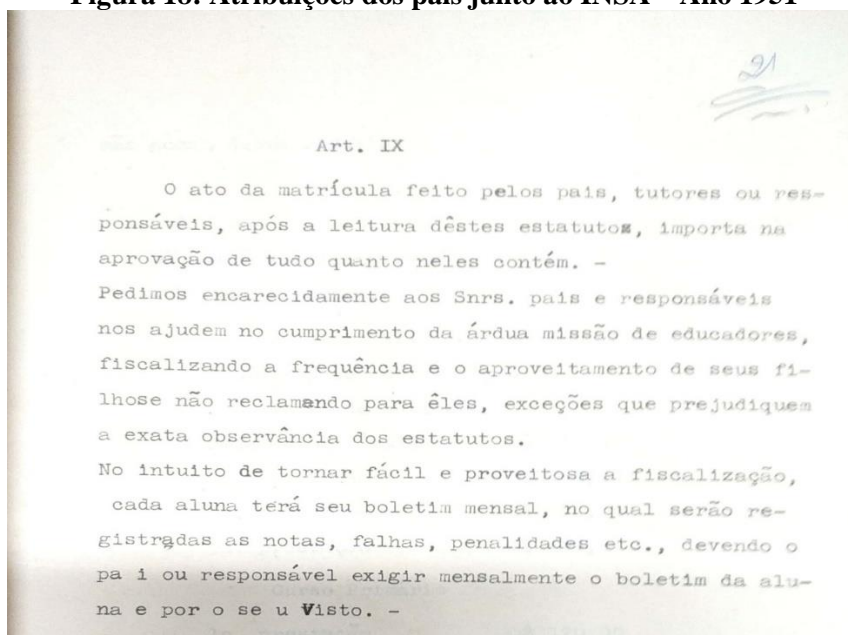
As falas de Mendo Filho e Valdomiro Santos revelam evidências sobre a importância do INSA na formação das meninas numa cultura patriarcal, na qual as moças deveriam ter os modos que a sociedade almejava. Mendo Filho deixa claro que o trabalho das freiras não era

isolado: sempre que necessário, havia comunicação com os pais, de modo que as questões morais pregadas pela escola fossem respeitadas e se fizessem presentes nas atitudes cotidianas das moças. Bourdieu (2019) considera que essas questões funcionam como uma ordem social, como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina, a partir da estrutura do espaço, de modo que cabe às mulheres obediência e cuidado com o lar – e que isso faz parte de uma estrutura de um tempo machista.

Nesse mesmo contexto, Valdomiro Santos apresenta uma peculiaridade da cidade, naquele momento, o fornecimento da energia elétrica se dava das 18h às 22h. O apagamento da energia às 22h contribuía para um controle social das meninas, pois a partir desse horário todas deveriam se recolher, situação que colaborava com a delimitação de atividades/tempo, “docilização dos corpos pela disciplina” e exigência de boa conduta (FOUCAULT, 2009).

Essas evidências também aparecem no Art. IX do Regimento Interno da instituição (Imagem 18):

Figura 18: Atribuições dos pais junto ao INSA – Ano 1951



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Art. IX

O ato da matrícula feito pelos pais, tutores ou responsáveis, após a leitura destes estatutos, importa na aprovação de tudo quanto neles contém.

Pedimos encarecidamente aos Srs. pais e responsáveis nos ajudem no cumprimento da árdua missão de educadores, fiscalizando a frequência e o aproveitamento de seus filhos e não reclamando para eles, exceções que prejudiquem a exata observância dos estatutos.

No intuito de tornar fácil e proveitosa a fiscalização, cada aluna terá seu boletim mensal, no qual serão registradas as notas, falhas, penalidades etc., devendo o pai ou responsável exigir mensalmente o boletim da aluna e pôr o seu visto.

Esse documento reforça o quanto a disciplina era um fator preponderante na escola. As freiras fazem um chamado aos pais para também serem fiscalizadores ao cumprimento com as obrigações enquanto estudante, assim como com a programação da escola. Aproximando esses aspectos aos estudos de Michel Foucault (2009), podemos dizer que o INSA foi uma instituição que tencionava vigiar, controlar e disciplinar as estudantes por variados meios, dentre eles sob a vigilância hierárquica de seus tutores.

Percebe-se que o trabalho de socialização das meninas na escola tende, por conseguinte, impor-lhes limites, todos referentes às boas condutas e à docilização do corpo, que deve ser expressa pela obediência. Trata-se de costumes morais que, vislumbrando nosso objeto de estudo a partir dos estudos de Bourdieu (2019), notamos cobranças de práticas na conduta das meninas. As freiras utilizavam-se de ensinamento de técnicas comportamentais, que culminam com o que Bourdieu (2019, p. 51) exemplifica: “[...] a maneira correta de amarrar sua cintura ou seus cabelos, de mover ou manter imóvel tal ou qual parte de seu corpo ao caminhar, de mostrar o rosto e de dirigir o olhar”. Para a sociedade salinense naquele período, existia um modelo de mulher a ser esculpido pela escola, com a participação da família, quesito que será abordado com maior aprofundamento na próxima seção.

Retomando a questão do acesso ao ensino do INSA, eram pouquíssimas meninas que conseguiam adentrar na instituição, seja por meio de bolsas de estudos ou pagamento com o esforço de sua mão de obra. É possível compreender isso da narrativa de Dona Ângela de Jesus. Trata-se de uma senhora centenária de 113 anos de idade que em sua mocidade, com vinte e três anos, saiu do meio rural para residir na área urbana de Salinas. Sobrevivente da fome e da falta do mínimo para subsistência, conseguiu um lugar para morar bem distante do centro da cidade. Como disse Juventino Filho, “do outro lado da ponte³⁹”:

Quando nós viemos pra cá, nós viemos correndo dos bichos maus, porque nós morávamos nas matas, quando nós morávamos na mata, tinha muita onça, aí o pai cismou e nós viemos pra cá. Meus pais não me deu estudo, mas meu pai era uma pessoa que só tratava de nós, nunca faltou o pão pra ele dar a nós, sempre ele ajudava nós. Quando eu vim morar aqui, aqui nem casa tinha, eram três casinhas que tinha, hoje veja como a cidade tá! Deus tem me abençoado

³⁹ O “outro lado da ponte” é o espaço em que habitavam os pobres, aqueles que não dispunham de condições financeiras para adquirir um terreno onde cresceu a civilização salinense. A ponte de madeira foi uma representação de segregação, uma dinâmica própria daquele período, em que tinha como referência a separação socioeconômica. Hoje, isso deixou de existir, não tem mais esse sentido nos dias atuais.

muito. Eu não tenho leitura não, mas Deus me ajudou, Deus me ajudou que meu pai me deu educação de berço. Eu sei viver com todo mundo, graças a Deus, e Deus me ajuda, a gente tem Deus, a gente tem boa vontade, você vai me desculpar que eu não sei conversar... (ANGELA DE JESUS, 2021).

Rememorando uma vida cheia de desafios e dificuldades, a entrevistada relata que a família deixou o campo para buscar uma vida melhor na cidade, pois se encontrava exposta a ataques de animais selvagens. Essa situação dificultava a criação de animais e plantio que pudessem auxiliá-los com produtos de subsistência. Os pais de Dona Ângela de Jesus não ficaram muito tempo em Salinas: foram buscar melhores perspectivas em São Paulo. A partir de então, ela só voltou a vê-los depois que se passaram vinte anos, ao receber uma carta que falava sobre a saúde debilitada de sua mãe (ANGELA DE JESUS, 2021).

Com a partida de seus pais para São Paulo, Ângela de Jesus precisou buscar meios para sobreviver. Trabalhou como lavadeira de roupas de famílias com posses e se dedicava a ajudar as mulheres a parir – era parteira. As roupas eram lavadas no Rio Bananal, que fica muito distante da sua residência.

A história de Ângela de Jesus é demonstrada aqui de forma detalhada para melhor compreensão do contexto educacional de Salinas. O INSA era uma escola elitista, e por mais que, em sua maioria, os salinenses carreguem sua história na memória, ela também foi invisível para um público ignorado “do outro lado da ponte”, como é possível inferir na fala de Ângela de Jesus:

Não conheci as freiras não, eu não ia no grupo [INSA], se fui, não lembro não. Meus filhos estudaram no grupo João Porfírio [estadual e de primeiras letras]. Aí eles estudavam lá, não estudaram bastante porque eu era fraquinha, eu não tinha nada, e nesse tempo a gente não ganhava nada. Eu fazia roupinha para eles estudar de pano de saco, e quem diria... A hora que eles vestiam, recebiam eles lá, porque de primeiro era de um jeito, e hoje aqui já é de outro. Me parece que no grupo das freiras, se não tivesse com uma roupa comprida não entrava, mas, lá [Grupo Escolar João Porfírio] de qualquer jeito entrava, a hora que... Quando as professoras mandavam me chamar, eu ia. Eu chegava e conversava com elas, e falava: _ “Estava trabalhando para dar de comer a eles e o marido que está doente”. Eu trabalhava muito, porque eu trabalhava tirando lenha de machado, eu trabalhava e dava conta porque Deus me ajudava. Eu pedi a Deus, eu falava: _ “Oh meu Deus me dá força meu Deus, pra trabalhar”, e ele me deu. Até hoje eu tenho forças, eu só não tenho as vistas que presta, e a surdez, mas eu tenho força, a força Deus me deu.

Nessa acepção, Magalhães (2003), em sua dissertação “A seca e as humanidades no processo de acesso à água: as barragens do Rio Salinas e o desenvolvimento regional”, aponta que o homem simples do sertão busca suplicar a Deus sobre a realidade em que vive, haja vista

que se apega à fé e à religiosidade para conseguir enfrentar a vida sofrida e as dificuldades. “Para o sertanejo, a oração além de uma demonstração de religiosidade, de respeito para com Deus, é também uma manifestação de esperança na providência divina para resolver os males que os afligem” (MAGALHÃES, 2003, p. 50).

Ângela de Jesus nem se deu conta de que viveu num período de mudança educacional em Salinas e sequer cogitou buscar auxílio às freiras para suas meninas estudarem, porque tinha uma preocupação maior: sobreviver e manter a sobrevivência dos seus. Assim, a continuidade dos estudos de seus filhos era de fato muito distante. Quando ela fala sobre a questão do uniforme dos filhos, das roupas que ela mesma fazia com panos de saco, jamais poderia pensar que seus filhos pudessem frequentar uma escola elitista, em que o uso do uniforme adotado era obrigatório.

Esses elementos são muito bem representados nas palavras de Justino Magalhães (2015), quando argumenta que, para os setores progressistas do final do século XIX, a riqueza e o letramento foram os principais precedentes que instituíam a inclusão/exclusão. E, quando juntos, eram rigorosamente excludentes e eliminatórios no quesito cultural, social, econômico, étnico e de gênero. O acesso à informação, à racionalidade pedagógica, cultura letrada eram privilégios do universo urbano. A própria escola ignorava o mundo rural e regionalizado. Ser analfabeto era não pertencer à espécie humana – era estar efetivamente separado da civilização.

Nesse contexto, Gentili (2009, p. 1062) afirma que:

A exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade. Dessa forma, os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola.

As fontes trazem indícios de que o INSA foi fundado para atender às filhas da elite local, ainda que a congregação tem como convicção de causa atender a crianças e jovens em situação vulnerável. Porém, a situação não poderia ter sido diferente, uma vez que não havia condições necessárias para a escola se estabelecer. Para implementá-la e mantê-la em pleno funcionamento, era necessário algum tipo de financiamento, que neste caso se deu pelas matrículas e mensalidades das estudantes, para além disso, doações de comerciantes, políticos, profissionais liberais e pecuaristas para construção do prédio escolar.

Na instituição, havia quatro realidades educativas: i). Para alunas em regime de externato (pagantes, aquelas que frequentavam a escola nos horários determinados, para se envolver majoritariamente com as atividades escolares e programações elaboradas pela gestão do colégio. Elas retornavam aos seus lares assim que findavam as atividades diárias); ii). Para alunas em regime de internato (pagantes), também conhecidas como pensionistas (meninas que vinham de outras cidades ou de fazendas que geograficamente eram distantes do centro urbano). Estas, além de realizar as mesmas atividades do item i, residiam nas dependências do INSA, como hóspedes e pagavam pelos serviços recebidos; iii). Meninas em regime de internato (não pagantes), abrigadas nas dependências do colégio e recebiam os estudos em troca de trabalhos domésticos diários (limpeza e manutenção do prédio, cozinha e lavanderia); iv). E, as órfãs. Estas eram atendidas nas mesmas condições do item anterior, contudo, legalmente, faziam parte do quadro do orfanato pertencente ao Instituto. A escola recebia subvenção do Estado para ampará-las.

Nessa lógica, corroboramos o pensamento de Moraes, Kassar e Magalhães (2022) no que diz respeito a não ter como parâmetro as características biológicas do indivíduo como satisfatórias para o desenvolvimento enquanto pessoa humana. O ser humano para se tornar humano necessita manter uma auto relação, relacionar-se com os outros e com o mundo em movimento a partir de um sistema educativo. Desta maneira, reconhecemos que a educação é um “processo de formação, conhecimento, maturação, sociabilidade, subjetivação/personalização, a educação é percurso, é construção pessoal, interativa e integrativa, a educação é processo/constructo de humanidade” (MAGALHÃES, 2004, p. 20).

Partindo desse princípio, procurou-se compreender as contradições internas que também estiveram presentes no cotidiano do INSA, de modo que surgiram os questionamentos: em que situação seriam encontradas as relações interpessoais na convivência diária entre as meninas em regime de externato (pagantes), internato (pagantes), internato (não pagantes) e as órfãs? Havia tratamento diferenciado ou algum tipo de discriminação?

Nas narrativas, em sua maioria, a negação sobre o elemento discriminação aparece como característica central, por não reconhecerem ou vislumbrarem que havia uma dinâmica de exclusão includente (GENTILI, 1998; GENTILI & ALENCAR, 2001; GENTILI, 2007), como é possível constatar nas lembranças de Maria Aparecida Brito:

Naquela época as pessoas falavam orfanato, mas no meu caso era internato porque eu tinha pai e mãe, não era órfã. Eu fiquei dormindo no colégio e recebendo toda proteção, muito boas sabe? Me tratavam muito bem, sem discriminação, e eu correspondia porque eu tentava fazer o serviço da melhor

maneira possível. Na escola também, no meu rendimento, eu fazia questão demonstrar o agradecimento pelo que elas fizeram comigo. (MARIA APARECIDA BRITO, 2020).

No depoimento acima, a ex-estudante rememora sua condição na escola enquanto estudante que, para garantir os estudos, necessitava realizar atividades domésticas, lavanderia, cozinha, de limpeza e manutenção do prédio. Não era órfã, estava em regime de internato (não pagante), foi o meio encontrado pela Congregação para que ela pudesse receber os estudos na instituição e ao mesmo tempo realizar atividades primordiais para devido funcionamento do educandário. Diante de tal situação, não percebe que houve tratamento diferenciado entre ela e suas colegas internas pagantes; o sentimento de reconhecimento da benfeitoria e gratidão por ter tido essa oportunidade é algo que supera qualquer percepção de exclusão incluyente.

Nessa acepção, Boto (2010) diz que esse tipo de comportamento é esperado, já que lhes foram transmitidos valores no colégio com a intenção de formar hábitos de aceitação do que está posto, indução de condutas disciplinares, obediência, modelagem de comportamentos na captura de almas a partir de um discurso pedagógico e de fé cristã católica.

Contudo, sabe-se que a ex-estudante enfrentou essas dificuldades devido à falta de planejamento do processo de expansão das escolas na região norte mineira. Considerando a importância do Ensino Fundamental e Médio para assegurar a formação de cidadãos aptos a participar democraticamente na vida social, essa situação indica que tarefas e esforços do Estado para com a sociedade civil foram negligenciados (ROMANELLI, 1986). No que diz respeito à questão da convivência no ambiente escolar, Maria Aderci de Carvalho também corrobora as percepções de Maria Aparecida Brito:

Durante o dia a gente estava trabalhando ou estudando. Quando chegava à noite nos juntávamos com as pensionistas em frente ao Colégio. Não tinha discriminação de nada, de ninguém, juntavam as freiras também a sentarem em frente ao colégio conosco. Colocavam cadeiras, e a gente ia cantar, umas tocavam violão, outras cantavam e dançavam, era o momento que nós tínhamos de alegria. (MARIA ADERCI DE CARVALHO, 2020).

Considerando as falas das ex-alunas, infere-se que as freiras buscavam na acepção de escola características relacionadas à organização, à racionalização e à codificação de saberes e valores, o que podemos também inferir conforme estudos de Elias (1993; 1994) “um processo civilizador”, uma vez que as memórias apontaram uma “[...] interdependência entre a formação escolar de meninas com os movimentos de controle social produzidos nas figurações em sociedade” (SANTOS, HONORATO, MARTA, 2022).

Nesse sentido, a civilização não pode ser tomada apenas pelo “[...] caráter inventivo da cultura escolar e das práticas que originalmente são produzidas no cotidiano da instituição, mas supõe também o caráter de projeto social pressuposto na tarefa de escolarizar” (BOTO, 2010, p. 36). Desse modo, o INSA tinha uma característica atrativa de civilizar, pois trabalhava em dupla pretensão: por um lado, pregando uma ideologia de proposta universal a todas as meninas; por outro, nem todas poderiam se dedicar a todas as atividades, principalmente as extracurriculares, pois se ocupavam com as atividades da limpeza e manutenção do colégio.

As meninas vivenciavam uma formação moral e religiosa que não se esgotava na sala de aula. Durante momentos de lazer, dividiam o tempo entre cantos religiosos e trabalho manual:

[...] porque dentro da escola era assim: tinha o pensionato e o internato. Pensionato era para as filhas de papai que podiam pagar pelos estudos e internato era para as meninas que não tinham condições financeiras, mas, que morava lá [no colégio] e também trabalhavam. Moravam, comiam, bebiam e estudavam. Mas, o relacionamento era muito bom, não era ruim não. (MARIA EUNICE SILVA, 2021).

A escola trabalhava com regras que orientavam não somente a vida da sala de aula, mas pactos de convivência eram estabelecidos entre estudantes e professores. Assim, cada aluna deveria ter conhecimento das normas e dos rituais que eram distintivos, de acordo com a sua condição de matrícula. O hábito de obediência era inquestionável, portanto, disciplina, atenção, concentração e controle das emoções instituíam os princípios para uma boa coabitação. Os saberes escolares estavam consolidados por um processo de civilização que, de acordo com Boto (2010, p. 38), trata-se de “estratégias de controle, instauração, preservação e perpetuação de valores, de tradições, de costumes existentes ou pretendidos por grupos em posição de poder na sociedade”. Esse vestígio aparece no depoimento de Regina Daconti, que demonstra que a educação funciona como importante mediação da reprodução social:

Tínhamos ótima convivência, naquele tempo era muito diferente, as pessoas respeitavam uns aos outros, tinha muito respeito pelo outro. Todos viviam na maior união e com muito respeito por todos os professores. Era uma harmonia, não tinha desavença nenhuma. Alunos... [pausa] a professora falava, a aluna jamais abria a boca para responder, pessoal mais pacato, mais simples. (REGINA DACONTI, 2021).

A partir das narrativas, é possível inferir que a educação escolar não é dissociada da sociedade, mas se encontra numa dimensão determinante de valores, costumes e tradições. De

acordo com Magalhães (2004), as instituições escolares são fatos sociais, nelas a educação foi institucionalizada a partir de novas formas de participação e de responsabilização, que se deram por meio de uma pedagogia cooperativista e institucional expressando-se fértil e criteriosa na criação de um clima educacional favorável à subjetivação pela autonomização do sujeito.

Numa sociedade desigual e dividida em elite salinense e o povo marginalizado – em que as oportunidades culturais e materiais são demasiadamente desiguais –, o povo sempre está em prejuízo em relação à elite; a educação perpetua e fortalece a hegemonia. Dessa maneira, não se pode negar que o acesso à educação do Instituto estava distante da realidade de muitas jovens da cidade e região, todavia, foi de suma importância no contexto social de Salinas.

No quesito de afirmação, algumas ex-estudantes confirmam que, no cotidiano escolar do INSA, aconteciam tratamentos carregados de predileção (por parte das freiras), preconceitos e discriminação (por parte das colegas)⁴⁰. Elas trazem, ainda, memórias de uma segregação arquitetônica, em que as meninas internas que trabalhavam não se misturavam com as internas que pagavam. Havia um tratamento diferente, elas tinham obrigações diferentes, e as refeições eram diferentes, estava presente uma segregação dentro do próprio prédio. Isso deixa clara a elitização dentro do Instituto, a começar pela organização interna do regime de internato e orfanato:

Onde hoje tem um palco era um lavatório, o lavatório das internas com várias pias e vários banheiros. Do outro lado do corredor, no final, era o lavatório das pensionistas, o dormitório era por lá também, era também com muitas pias, aliás, uma pia enorme com várias torneiras e muitos banheiros individuais. Eu acho que dá até para contar, [mentalizando, diz] 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8... acho que havia 10 banheiros para as pensionistas. E no outro, acho que havia menos. O colégio era muito grande. Assim... havia pensionistas, as pensionistas eram as que vinham de fora, que os pais podiam pagar pelo internato, então, elas pagavam pela estadia e pagavam também pelo ensino, pela escola, eram as pensionistas que também dormiam em dormitório separado e o refeitório era separado. Os pais delas que assumiam todas as despesas delas. (MARIA APARECIDA BRITO, 2020).

De acordo com Veiga (2017), existe um passado histórico permeado por um preconceito social na história política da educação brasileira, que desenvolveu um costume de inferiorizar a população marginalizada, incluindo suas condições de educabilidade. Partindo desse pressuposto, cabe problematizar a questão da vulnerabilidade na qual se encontravam as meninas pobres e como isso repercutiu em suas vidas sociais e culturais.

⁴⁰ A discriminação que apontamos aqui se dava nos seguintes termos: na questão da origem e condição social, da marginalização, da aparência física, da religião e socioeconômica.

Pelas descrições feitas por Maria Aparecida Brito, as meninas chamadas de “pensionistas” tinham regalias por poderem pagar pelo luxo. Por estarem numa situação confortável, dormitórios, local de higienização e alimentação eram distintos das outras meninas, inclusive, pelo relato, com espaços mais amplos. Para as meninas internas bolsistas ou órfãs, não lhes cabiam escolhas. Havia sonhos a serem conquistados. Para tanto, era preciso abdicar de viver a infância e de participar de atividades extracurriculares para atingi-los. Retomando os estudos de Rizzini (2008), podemos presumir que era imperioso que as jovens não se misturassem, pois havia uma ideia difundida de que o público pobre estava propenso a desajustes sociais, perversões e vícios.

Nesse contexto, compreende-se que o sujeito é produto e produtor de uma realidade que se manifesta como construções sociais sujeitas às demarcações socio-históricas de tempos específicos, tais como:

[...] atividade do sujeito — tomado como indivíduo ou grupo — na elaboração das representações sociais. Ou seja, a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam. (SPINK, 1993, p. 303).

Assim, as representações sociais se destacam a partir dos elementos que a envolvem, sejam eles culturais, cognitivos, econômicos, ideológicos, crenças ou políticos, que afetam e transformam o contexto de uma determinada sociedade, já que “esse tipo de ação/educação, que consistia no uso da força de trabalho, aconteceu em um momento da história do atendimento à criança desvalida no Brasil em que a tônica das ações foi o trabalho” (MORAES; KASSAR; MAGALHÃES, 2022, p. 16).

Ao ser questionada se as “pensionistas” ajudavam na limpeza, Maria Aparecida Brito (2020) respondeu com veemência: “Não! De jeito nenhum! Elas eram pensionistas! Como se fossem hóspedes da escola, sabe? Elas recebiam tudo pronto”. Portanto, faz-se necessário conhecer o lugar, suas condições e o contexto em que o sujeito está posto. Tomando por base a oferta educacional de Salinas naquele período, infere-se que as representações sociais⁴¹ apontam que as oportunidades educacionais eram desiguais e bastante heterogêneas. Diante da

⁴¹ [...] entende-se que uma representação é social no sentido em que é coletivamente produzida: as representações sociais são um produto das interações e dos fenômenos de comunicação no interior de um grupo social, refletindo a situação desse grupo, os seus projetos, problemas e estratégias e suas relações com outros grupos. Este segundo critério põe, assim, em evidência os fenômenos de constituição social das representações e entende-as como resultado da atividade cognitiva e simbólica de um grupo social (VALA, 2006, p. 461).

conjuntura apresentada, pode-se afirmar que o ensino do Instituto era polarizado, diferenciado e segmentado.

Naquele contexto, o ensino estava distante da condição de direitos iguais e a desigualdade social se encontrava em condições de mercadorias vendidas ou compradas, em consequência das desiguais oportunidades educacional, cultural e econômica. Nas palavras de Gentili (2009, p. 1070), trata-se da “suposta coerência entre a afirmação da igualdade diante da lei e a brutal desigualdade de condições de vida que cada um de nós enfrenta para usufruir as oportunidades que o mercado oferece”. A título de exemplo, observa-se a narrativa:

Antes de tudo, quero falar que as irmãs me receberam lá no colégio, elas ajudaram muitas meninas que não tinham condições de pagar. Muita gente estudou no colégio gratuitamente, trabalhando, fazendo horas de trabalho lá, prestação de serviços, tipo o que “as serviçais” [ajudantes de serviços gerais] fazem hoje, de estar limpando sala, arrumando jardim, limpando os corredores, então, muitas de nós estudamos assim. (MARIA APARECIDA BRITO, 2020).

A relação trabalho-indivíduo foi concebida como ferramenta adequada para direcionar crianças pobres, abandonadas à sorte e aquelas sem família num caminho em que se tornassem úteis ao Estado, tendo em vista que os braços trabalhadores são progressivos para a nação. Por outro lado, o trabalho era um instrumento disciplinador do corpo e da mente, atestava ascendência do ser enquanto sujeito disciplinado, detentor de preceitos morais e condutas virtuosas (RIZZINI, 2008).

A congregação das Clarissas Franciscanas reconhece e faz reflexões acerca dessa segregação dentro das ações dos colégios pertencentes a ela. Na obra “Missão no Brasil das Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento”, Carmem Rodrigues (2003, p. 159) expõe: “[...] as filhas de colonos pagavam anuidade e não se podia exigir-lhes trabalhos”. Concorda que havia tratamento diferenciado entre as pensionistas, as internas não pagantes e órfãs. Na concepção da congregação:

Os trabalhos eram uma maneira de educar as meninas, preparando-as para ganhar o sustento no futuro. Com o crescimento dos internatos de pensionistas nos colégios, os trabalhos confiados às órfãs se tornaram às vezes muito pesados e prolongados, de forma que elas quase não tinham tempo para dedicar-se aos estudos. Como provinham de família de nível cultural baixo, o rendimento escolar delas era quase sempre inferior ao das pensionistas e de externas, ajudando a criar o sentimento de inferioridade e aumentando a discriminação por parte de muitas pessoas e até de alunas. (RODRIGUES, 2003, p. 159-160).

No panorama do INSA, presumimos que havia uma percepção pelas freiras Clarissas Franciscanas de integração e participação das meninas em prol de reconhecimento social a partir do elo trabalho e estudo. Todavia, a demanda de trabalho era grande e exaustiva, o que comprometia o desempenho e aproveitamento no processo de aprendizagem pelas alunas que se dedicavam aos trabalhos domésticos da instituição.

Pelo exposto por Rodrigues (2003), o sentimento de inferioridade daquelas que não tinham condições de estar no mesmo cenário que as alunas pagantes se fazia presente, assim como o olhar discriminatório que partiam não só de pessoas da comunidade, mas, também das alunas externas e “pensionistas”. Era uma situação em que nem todas as ex-alunas expressam, talvez por naturalizarem a segregação, ou por serem gratas pela oportunidade que tiveram para terem acesso à escolarização, ou por não querer demonstrar que passaram por oprimidas ou foram opressoras.

Nas memórias de Maria Aparecida Brito, ela sabe que se encontrava em condições desfavorecidas para arcar com o pagamento da escola, pois naquele tempo a legislação ainda não havia posto como dever do Estado a oferta gratuita do ensino secundário. O processo de democratização da Educação Básica no Brasil foi demasiadamente lento. A Lei nº 4.024 normatizou a obrigatoriedade da oferta pelo Estado apenas às quatro séries iniciais, o ensino primário. Ela estabeleceu a descentralização educacional enquanto meio para que cada estado organizasse seu sistema de ensino. A primeira lei a especificar a faixa etária a compor o ensino obrigatório foi a Constituição Federal de 1967 em que estabeleceu que o ensino obrigatório passaria de quatro para oito anos. Em seu “Art. 168, § 3º, II – o ensino dos 7 aos 14 anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (FÁVERO, 2005, p. 312). Apesar de estar disposta na lei a idade obrigatória dos 7 aos 14 anos, concretamente, a ampliação não foi representativa.

Portanto, no que se refere ao dever do Estado, em 1971, a nº. 5.692 deliberou a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo o ensino de primeiro grau numa duração de oito anos, além de estabelecer diretrizes e bases educacionais para o ensino de primeiro e segundo graus.

Por isso, devido às condições nas quais Maria Aparecida Brito (2020) se encontrava para obter os estudos, é compreensível que a aluna normalize “a sorte” que teve em poder contar com a bondade das freiras. Goffman (1961) diz que esse tipo de instituição fornece seu local para realização de atividades nas quais o sujeito tem consciência de que está ocupando um *status* social, de modo a não se incomodar do quão aprazíveis ou descuidadas elas possam ser.

As estudantes do INSA tinham uma educação primada pela religiosidade, de tal modo que as meninas do internato não tinham contato com as meninas do externato fora do horário de aula. Havia uma demarcação de segregação arquitetônica muito clara, de modo a não interferir nas atividades extracurriculares, rotina, horário e formação recebida pelas freiras no cotidiano do internato, como aparece na narrativa:

As alunas externas não tinham comunicação com as de dentro da escola, com as pensionistas, as freiras eram rigorosas e não aceitavam. Somente na escola, na sala de aula elas tinham que conversar porque eram colegas, mas, em relação a entrar pra poder ir lá, ficar lá, isso não! Não era aceitável. Eram só elas mesmas, dentro do colégio eram só elas. Se tivesse festa misturava todo mundo, do contrário, não tinha comunicação com as pensionistas. (MARIA ADERCI DE CARVALHO, 2020).

De modo geral, está claro, nas lembranças das ex-estudantes e das freiras da Congregação, que o Instituto mantinha uma configuração de desigualdade social dentro da própria instituição, cada grupo em conformidade com a sua condição socioeconômica ocupava lugares e tempos diferentes. Os momentos de socialização geral entre elas se davam nas ocasiões festivas, quando não só as alunas estavam presentes, mas também a comunidade. Para Bourdieu (1989, p. 7-8), a estrutura escolar caracterizada aqui é dada pelo poder simbólico, isto é, “[...] poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Afinal, isso pode ser entendido como um mecanismo de memória que, pela reprodução de práticas, cristaliza-as ao mesmo tempo em que cria supostas verdades pelo apelo ao chamado tradicional, boa conduta e obediência.

A partir dessas reflexões, instigou-nos conhecer como era o dia a dia no INSA, as experiências vivenciadas pelas estudantes junto às freiras, a rotina da escola, os conhecimentos escolares, a questão da religiosidade na cultura e no currículo escolar posto em prática pelo educandário, memórias administrativas e as mudanças a partir das transições políticas. Com base nas análises das fontes, essas inquietações foram tomando corpo, o que nos conduziu a trazer as discussões desses aspectos na próxima seção.

4 MEMÓRIAS DAS VIVÊNCIAS ESCOLARES, FORMAÇÃO MORAL E RELIGIOSA

A década de 1950 pode ser considerada um período marcante para o campo desenvolvimentista no Brasil, sobretudo, na ampliação do número de instituições escolares para atender às necessidades do momento, pois as complexidades das atividades laborais requeriam mão-de-obra qualificada. Nesse tempo, o analfabetismo era expressivo a nível nacional (Tabela 1), e, considerando as especificidades de Salinas⁴², podemos afirmar a partir das fontes obtidas que não havia professores habilitados que pudessem mudar a trajetória da cidade ampliando o acesso à escolarização.

Tabela 1- Alfabetização da População de Quinze Anos e Mais – Brasil – 1940/2010

Ano	Alfabetizados	Analfabetos	Sem declaração
1940	10 379 990	13 269 381	60 398
1950	14 916 779	15 272 632	60 012
1960	24 259 284	15 964 852	54 466
1970	35 586 771	18 146 977	274 856
1980	54 793 268	18 716 847	31 828
1991	76 603 804	19 233 239	-
2000	103 238 159	16 294 889	-
2010	130 889 922	13 933 173	410

Fonte: IBGE, censos demográficos, *apud* Anuário Estatístico/2021.

Já dizia Goffman (1961) que toda instituição tem uma intencionalidade estabelecida, de modo a realizar alguma tarefa de trabalho. Nesse sentido, o contexto deste estudo trata de representações do momento de aprendizagem de uma juventude feminina que não está desvinculada de uma projeção cultural e política; pelo contrário, essa juventude é o foco das necessidades almejadas pela elite salinense. Isso abarca imposição de normas, disseminação de valores, imposição de disciplina, uso de uniformes, recursos didáticos utilizados, atividades e desafios a serem enfrentados em grupo, são experiências de um grupo de pessoas que ganham sentido e fazem parte da memória coletiva. Assim, as experiências vivenciadas pela temporariedade do cotidiano escolar traz memórias individuais e coletivas, as quais podem ser reconstruídas e compartilhadas.

Sob esse ponto de vista, o INSA traz consigo significados, recordações vivenciadas por estudantes, memórias patrimonial, material e imaterial. Há uma gama de diversidades que se concretizam numa memória coletiva por se tratar de diferentes práticas articuladas, dentro e fora da escola, que parecem se confirmar (umas às outras) e se reforçar mutuamente.

⁴² Na base de dados do IBGE, no que se refere à educação de Salinas, não há dados anteriores ao ano de 2010.

Por outro lado, existem agentes que coordenam as produções desses diferentes símbolos, é importante também se referir ao Estado, aquele que controla os currículos e os financiamentos, mas também as leis em geral, as políticas de preservação, as cerimônias oficiais públicas etc. Por deter o monopólio da violência simbólica legítima, constroem-se “verdades” que, internalizadas e naturalizadas, são esquecidas em seu caráter social, e são mais facilmente reproduzidas. Destarte, abordamos nas subseções seguintes o contexto da escolarização do INSA e as implicações morais e religiosas na formação de meninas, a partir de cultura, cotidiano, currículo, experiências escolares e o contexto político educacional.

4.1 “Era tudo baseado nas palavras de Deus”

As freiras da Congregação Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento têm um estilo de vida enclausurado, ou seja, afastado do mundo. Procuram manter os costumes do período da fundação, século XIX, no tempo em que as mulheres, de modo geral, viviam recolhidas (RODRIGUES, 2003).

Nesse período, a Igreja Católica exigia das mulheres condutas semelhantes, tais como: zelar pelo lar, não sair desacompanhada, resguardar-se para o casamento e demonstrar boa conduta diante da sociedade. “A conduta moral que se exigia das mulheres cristãs, e com mais rigor das freiras, foram conservadas pelas congregações anos a fio, como dogmas imutáveis. Vivia-se com rigor maior o que a sociedade de fora dos conventos também impunha às mulheres em geral” (RODRIGUES, 2003, p. 374).

As ações educativas do INSA não foram diferentes, ao se considerar que, por se tratar de uma instituição confessional, religiosidade, tradições e costumes eram práticas marcantes na formação feminina, como é destacado na narrativa:

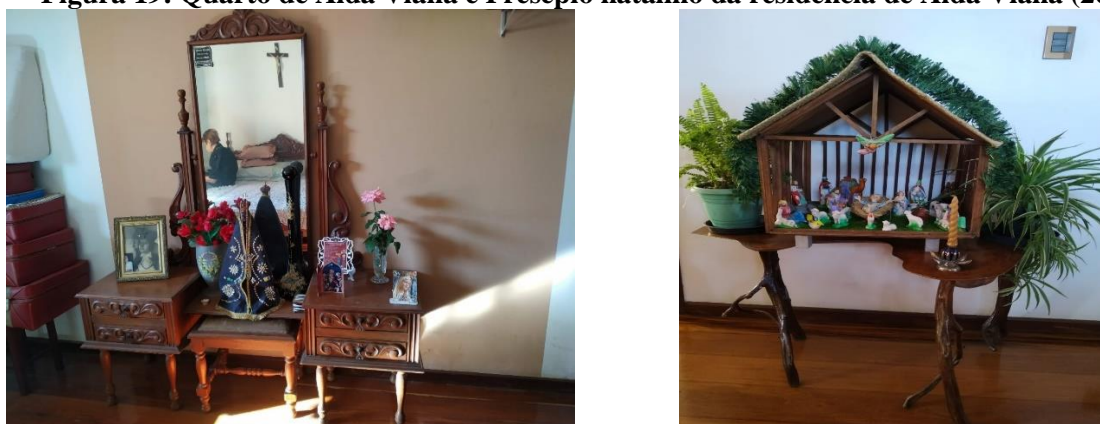
Me lembro com muita saudade da Irmã Narcisa, Irmã Piedade, Irmã Terezinha, Irmã Elizabete, Irmã Leonice, e muitas outras, mas, acho que todas já faleceram. Esse daqui é meu caderno de Música daquela época [mostra seu caderno de músicas]. Ah, como nós gostávamos de cantar! [Fala com emoção]. Olha o hino à Salinas! [Olhando a letra do hino no caderno, canta o mesmo e outras músicas e fala]: Veja que era tudo baseado nas palavras de Deus, porque elas eram freiras, religiosas! Quem eram nossas professoras? Eram as freiras, então o ensino era tudo baseado na palavra de Deus. (AIDA VIANA, 2019).

Aida Viana estudou nas primeiras turmas do ginásial e magistério do INSA. No momento da entrevista, ela se emociona diversas vezes e enche os olhos de lágrimas ao recordar

sua juventude naquele colégio. Expressa sobre os rituais e costumes do dia a dia no Instituto, principalmente, no que diz respeito à questão religiosa e da fé. A instituição apoia-se no princípio da espiritualidade, a partir das vivências do corpo docente, que viveu a religiosidade católica em mosteiros da Congregação. Ela foi portadora da difusão de conhecimentos científicos, de modo a evidenciar rotineiramente práticas de seus próprios comportamentos que refletem em posturas, condutas e ambiente daqueles que fizeram parte da sua história.

A entrevista com Aida Viana aconteceu em sua residência, local que ela escolheu por se sentir à vontade, confortável e devido a sua idade e estado de saúde. Para esta pesquisa, isso foi importante, pois seu domicílio diz muito sobre a formação recebida, como pode ser evidenciado abaixo:

Figura 19: Quarto de Aida Viana e Presépio natalino da residência de Aida Viana (2019)



Fonte: Foto da pesquisadora.

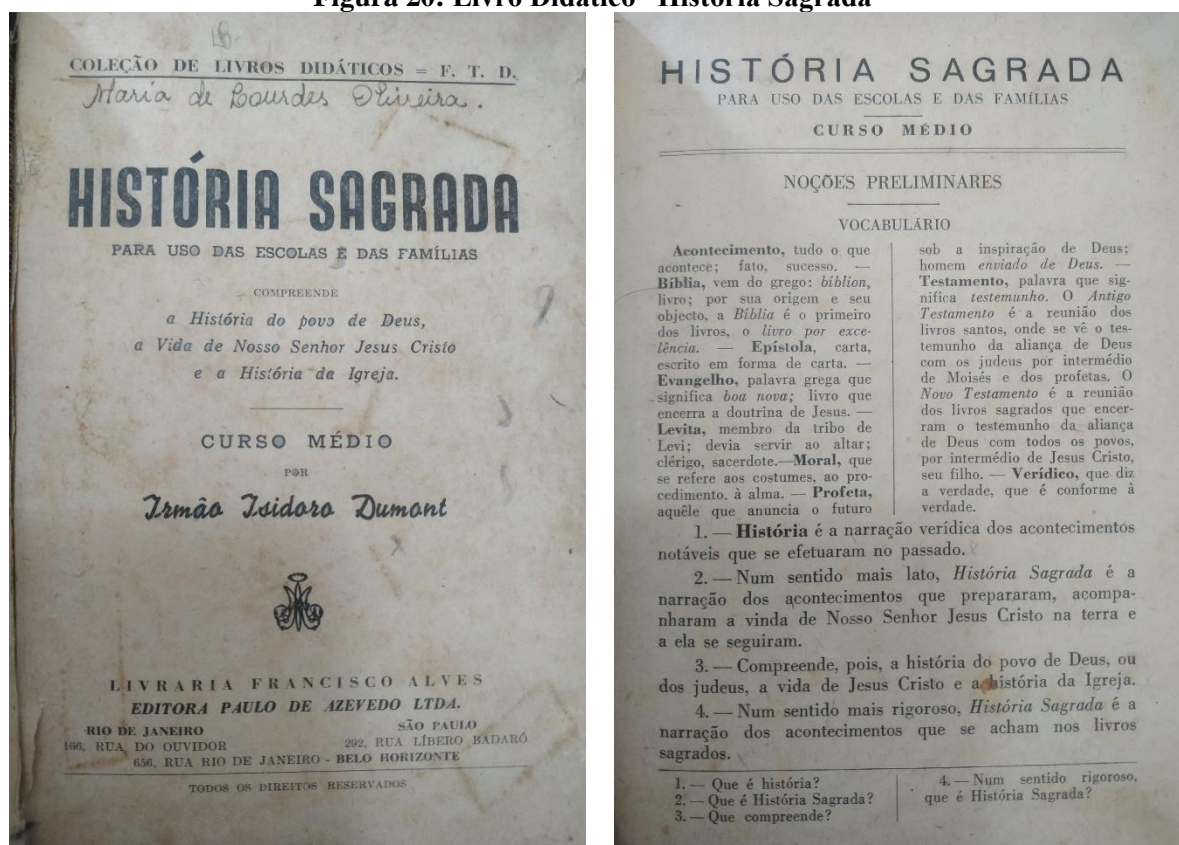
A narrativa de Aida Viana e as fotos acima evidenciam que as meninas receberam no INSA uma formação para viver e disseminar o cristianismo, de maneira a cumprir rituais religiosos e passar essas crenças às suas futuras gerações. Na Imagem 19, chama-se atenção para o crucifixo na parede e para o altar criado para a imagem de Nossa Senhora Aparecida (nome da instituição de ensino), símbolos que ficam ali constantemente – expressa ainda crenças de uma tradição natalina da fé católica, representação de adoração ao menino Jesus. As representações sociais dizem muito sobre o lugar de fala da pessoa, seus costumes, tradições, crenças, cultura e educação recebida.

Nessa perspectiva, podemos inferir que essas práticas tiveram como referência “a cultura empírica da escola” (ESCOLANO BENITO, 2017), que, segundo o autor, tem grande influência obtida pela interação de uma cadeia de rituais, crenças internas e vivência de ritualidades, ao mesmo tempo em que dependente das ritualidades do mundo da vida. Trata-se

de artefatos que foram materializados no interior da instituição educativa e reproduzidas pelos sujeitos a partir das práticas cotidianas. Por artefatos materiais, compreendem-se os diversos objetos que abrangem memórias, museus escolares, costumes, tradições, normas, experiências sensoriais, sonoras, visuais e palatáveis, dentre outros. Já as práticas marcam a dimensão e relevância dos rituais no cotidiano escolar, de modo a considerar que a escola é um instrumento de produção de cultura.

Esses indícios são presentes no dia a dia do INSA, a título de exemplo, adotou como livro de formação humana “A História Sagrada: para uso das escolas e das famílias” (imagens 20 e 21). De acordo com as entrevistadas, era um recurso didático utilizado diariamente na escola, e as freiras as incentivavam que tirassem um tempinho em casa para fazer as leituras diárias, juntamente com a família.

Figura 20: Livro Didático “História Sagrada”



Fonte: Arquivo pessoal de Maria de Lourdes Cardoso.

VOCABULÁRIO

[...] – Moral, que se refere aos costumes, ao procedimento, à alma.

1. História é a narração verídica dos acontecimentos notáveis que se efetuaram no passado.
2. Num sentido mais lato, *História Sagrada* é a narração dos acontecimentos, que prepararam, acompanharam a vinda de Nosso Senhor Jesus Cristo e a história da igreja. [...]

4. Num sentido mais rigoroso, *História Sagrada* é a narração dos acontecimentos que se acham nos livros sagrados. (grifos autorais). (Grifos autorais).

O livro foi escrito por Irmão Isidoro Dumont, publicado pela Editora F.T.D.⁴³, e veio atender à demanda dos novos colégios católicos criados no Brasil. A princípio, os livros didáticos tinham como intenção a formação dos professores para que pudessem preparar suas aulas – era um meio de garantir que o conteúdo atendesse aos preceitos dominantes, neste caso, aos dogmas da Igreja Católica. Isso já é evidente na contracapa, onde deixa claro que tem como objetivo “compreender a História do povo de Deus, a Vida de Nosso Senhor Jesus Cristo e a História da Igreja”. Seu conteúdo é totalmente direcionado para as crenças católicas, já impõe inicialmente, antes de cada lição, o vocabulário – conceitos a serem absorvidos pelos estudantes de forma que fique claro o que estão aprendendo e como devem apreender os ensinamentos. A Imagem 21 já traz de forma taxativa que as questões morais envolvem as práticas dos costumes à salvação da alma, colocam a História enquanto História Sagrada que trazem questões verídicas, e assim, não devem ser contestadas. Estão ali para serem absorvidas e praticadas, de maneira a se prepararem para a vinda de Jesus Cristo.

Essa obra é constituída por 364 páginas, escrita para direcionamento do ensino na escola e uso dos alunos. Está subdividido em três partes, oito períodos e quarenta e dois capítulos.

⁴³ As iniciais da Editora FTD são uma homenagem a Frère Théophile Durand, Irmão Superior-Geral do Instituto Marista de 1883 a 1907, uma editora especializada em livros escolares que despontou no início do século XX. Ela foi criada pela Congregação dos Irmãos Maristas, de origem francesa, em data um pouco incerta, entre 1902 ou 1903. Seus livros eram impressos, em sua maioria, pela Imprimerie Vitte, na cidade de Lyon, sede da Congregação. Durante a fase inicial da F.T.D., houve uma certa ligação entre esta e a livraria Francisco Alves, que aparece em catálogos como coeditora e distribuidora de algumas obras (BITTENCOURT, 1993).

Figura 21: Instruções do Livro Didático "História Sagrada"

6 HISTÓRIA SAGRADA — CURSO MÉDIO

17. — São vinte e sete estes livros e, como os do Antigo Testamento, dividem-se, em livros *históricos*, livros *morais* e livros *proféticos*.

18. — Os livros *históricos* são: os quatro *Evangelhos*: de são Mateus, de são Marcos, de são Lucas e de são João, e os *Atos dos Apóstolos*, escritos por são Lucas.

19. — Os *Evangelhos* contêm a narração abreviada da vida, dos milagres e do ensino de Jesus Cristo. Os *Atos dos Apóstolos* resumem os trabalhos dos apóstolos para propagar o Evangelho pelo mundo.

20. — Os livros *morais* do Novo Testamento são as vinte e uma *Epístolas*, ou cartas escritas a diferentes Igrejas pelos apóstolos são Paulo, são Tiago, são Judas, são Pedro e são João.

21. — O Novo Testamento tem um só livro profético, o Apocalipse, ou revelação do apóstolo são João.

22. — **Cronologia** é a ciência que tem por objecto a classificação dos acontecimentos na ordem em que se deram e o conhecimento da data d'êles.

23. — *Era* é o ponto fixo no tempo, donde se começa a contar os anos.

24. — A era *cristã*, chamada ainda era *vulgar* ou da *Encarnação*, começou com o nascimento de Jesus Cristo (1).

17. — Como se dividem os livros do Novo Testamento?

18. — Quais são os livros históricos do Novo Testamento?

19. — Que encerram os livros históricos do Novo Testamento?

20. — Quais são os livros

morais do Novo Testamento?

21. — Qual é o livro profético do Novo Testamento?

22. — Que é cronologia?

23. — Que é era?

24. — Quando começou a era cristã?

(1) Por meio desta era, contam-se os anos, ora retrocedendo, para os acontecimentos anteriores ao nascimento de Jesus Cristo; ora indo para diante, para os acontecimentos posteriores a este nascimento, como se vê no quadro seguinte.

No ano de 4963 antes de J. C.	criação do mundo.
— 3308 —	dilúvio universal.
— 2296 —	vocação de Abraão.
— 1645 —	saída do Egipto.
— 606 —	cativo de Babilónia.
No ano 1	nascimento de Jesus Cristo.
— 67 depois de J. C.	martirio de S. Pedro e de S. Paulo.
— 1096 —	eleição de S. S. o papa Pio XI.
— 1922 —	primeira cruzada.

PRIMEIRA PARTE

HISTÓRIA DO POVO DE DEUS

PRIMEIRO PERÍODO

OS PRIMEIROS TEMPOS DO MUNDO

Da criação do mundo até a vocação de Abraão

Do ano de 4693 até o ano de 2296 antes de Jesus Cristo

SUMARIO. — O primeiro período da História Sagrada durou um pouco menos de 2.700 anos. — Os principais acontecimentos são: a criação do mundo, — a queda e a punição do homem, — a promessa do Redentor, — a morte de Abel, — a perversão do gênero humano, o dilúvio universal, — a conservação de Noé e de sua família, — a construção da torre de Babel, — a dispersão dos homens.

CAPÍTULO PRIMEIRO

criação DO MUNDO

VOCABULÁRIO

Adjutório, ajuda, auxílio. — **Bafejar**, soprar brandamente, acariar, favorecer. — **Céu**, morada dos bem-aventurados; firmamento. — **Dia da criação**; a palavra hebraica do Génesis, que se traduziu por *dia*, pode significar tanto um tempo de 24 horas como um tempo indeterminado. Quase todos os sábios pensam que os *seis dias*, durante os quais Deus formou o mundo, designam *seis períodos* de considerável duração. — **Divórcio**, dissolução do casamento durante a vida dos cônjuges. — **Doméstico**, relativo à casa, à família; a *sociedade doméstica* é a que formam os membros de uma mesma família. — **Faculdade**, poder, potência, capacidade; as *faculdades da alma* são os vários poderes que a alma tem de produzir suas operações. São três principais: a *sensibilidade*, ou poder de sentir prazer ou dor; a *inteligência*, ou poder de pensar, lembrar-se, raciocinar; e a *vontade* ou poder de querer, de determinar-se, de escolher um partido ou outro. — **Lago**, nó corredo, união, vínculo, aliança. — **Limo**, depósito de terra que se forma no fundo dos tanques e dos rios. — **Mescla**, mistura, agrupamento de coisas ou pessoas diferentes. — **Mistério**, verdade dogmática da religião cristã. — **Nada**,

8 HISTÓRIA SAGRADA — CURSO MÉDIO

o que não existe, total ausência de ser. — **Onipotência**, poder infinito, poder absoluto. — **Período**, espaço de tempo, cada uma das grandes divisões da história. — **Sacrifício**, ato religioso pelo qual se oferece a Deus uma coisa que se destrói em sua honra, a fim de agradecer o soberano domínio d'êle sobre todas as criaturas. — **Vocação**, chamamento, escolha, eleição, apêlo.

1. — **Origem do mundo.** — O mundo que habitamos, não é eterno. Houve um tempo em que o céu não existia, nem a terra, nem nada do que vemos.

2. — Foi Deus que, por um ato de sua onipotência, tirou do nada a matéria e todos os seres do universo.

3. — A Escritura Sagrada ensina que Deus levou seis dias para acabar o grande trabalho da criação.

4. — **Criação em seis dias.** — No primeiro dia, disse Deus: "Haja luz!" e houve luz. Depois, separou-a das trevas, deu à luz o nome de *dia*, e às trevas o nome de *noite* (1).

5. — No segundo dia, Deus criou o *firmamento*, que chamou céu.

6. — No terceiro dia, reuniu as águas que cobriam uniformemente a superfície da terra; com elas formou o *mar*; depois, fez aparecer o solo árido, que chamou *terra*. À sua palavra, a terra revestiu-se de plantas e de árvores de toda espécie.

7. — No quarto dia, criou as *estrelas*, que brilham no firmamento. Entre elas, colocou o *sol*, como imenso globo de luz, para alumiar o mundo e presidir ao dia; colocou também a *lua* para presidir à noite.

1. — É o mundo eterno?

2. — Quem criou o universo?

3. — Em quantos dias Deus criou o universo?

4. — Que fez Deus no primeiro dia?

5. — No segundo dia?

6. — No terceiro dia?

7. — Que seres foram criados no quarto dia?

8. — No quinto dia?

9. — Quando e como foram criados os animais?

10. — Contai a criação do primeiro homem.

(2) Este modo de falar indica claramente que há várias pessoas em Deus.

(3) É pela alma, dotada de inteligência, de amor e de vontade, que o homem é feito à imagem e semelhança de Deus.

9 CRIAÇÃO DO MUNDO

8. — No quinto dia, criou os *peixes* e as *aves*; depois, abençoou-os dizendo: "Crescei e multiplicai-vos; enchem os peixes as águas do mar e multipliquem-se as aves sobre a terra."




Fig. 2. — Criação do mundo.

9. — No sexto dia, disse Deus: "Produza a terra *animais* vivos de toda espécie;" e animais de toda espécie apareceram sobre a terra.

10. — Deus disse depois: "Façamos o *homem* (2) à nossa imagem e semelhança (3). Mande êle nos peixes do mar, nas aves do céu e em todos os animais que se movem sobre a terra." Formou enfim o corpo do homem do limo da terra; depois, bafejou-lhe o rosto com um sopro de vida, isto é, deu-lhe uma alma razoável e imortal.

Fonte: Arquivo pessoal de Maria de Lourdes Cardoso.

17. – São vinte e sete êstes livros e, como os do Antigo Testamento, dividem-se, em livros *históricos*, livros *morais* e livros *proféticos*. [...]

19. – Os *Evangelhos* contêm a narração abreviada da vida, dos milagres e do ensino de Jesus Cristo. Os *Atos dos Apóstolos* resumem os trabalhos dos apóstolos para propagar o Evangelho pelo mundo. [...] (Grifos autorais).

VOCABULÁRIO

- **Céu**, morada dos bem-aventurados; firmamento. – **Doméstico**, relativo à casa, à família; a *sociedade doméstica* é a que formam os membros de uma mesma família. – **Faculdade**, poder, potência, capacidade; *as faculdades da alma* são os vários poderes que a alma tem de produzir suas operações. São três principais: *a sensibilidade*, ou poder de sentir prazer ou dor; *a inteligência*, ou poder de pensar, lembrar-se, raciocinar; e *a vontade* ou poder de querer, de determinar-se, de escolher um partido ou outro. – **Laço**, nó corredio, união, vínculo, aliança. [...] – **Mistério**, verdade dogmática da religião cristã. [...] – Onipotência, poder infinito, poder absoluto. – **Sacrifício**, ato religioso pelo qual se oferece a Deus uma coisa que se destrói em sua honra, a fim de reconhecer o soberano domínio d'Ele sobre todas as criaturas. – Vocaçào, chamamento, escolha, eleição, apêlo. [...]

2. – Foi Deus que, por um ato de sua onipotência, tirou do nada a matéria e todos os seres do universo. [...]

10. – Deus disse depois: “Façamos o *homem* (êste modo de falar indica claramente que há várias pessoas em Deus) à nossa imagem e semelhança (é pela alma dotada de inteligência, de amor e de vontade, que o homem é feito à imagem e semelhança de Deus). Mande êle nos peixes do mar, nas aves do céu e em todos os animais que se movem **sobre a terra**”. Formou enfim o corpo do homem do limo da terra; depois, bafejou-lhe o rosto com um sôpro de vida, isto é, deu-lhe uma alma razoável e imortal.

1. – É o mundo eterno?

2. – Quem criou o universo? [...]

9. – Quando e como foram criados os animais? (Grifos autorais).

Analisando esse documento, notamos que o livro tinha como ênfase o ensino religioso a partir de um método catequético, em que o ensino se dava por instruções, perguntas e respostas. A presença das indagações após cada instrução é uma característica da editora, de forma a facilitar o acompanhamento pelo professor para verificação da aprendizagem do aluno. Um método tradicional que se cristalizou na prática pedagógica “[...] tornando-se mecânico, repetitivo, desvinculado das razões e finalidades que o justificam” (SAVIANI, 2012, p. 53).

As imagens e as falas das ex-alunas trazem indícios de que o ensinamento das freiras no que tange ao campo da história se dava sobre a história sagrada, a doutrinação a partir de crenças católicas. Daí nos questionamos: Que história foi essa? Como foi a disseminação dessa formação obtida, quando essas estudantes formaram e foram para o campo de trabalho? A princípio, quando lemos no vocabulário instrutivo sobre céu, doméstico, faculdade, mistério e sacrifício, a reação é de susto. Isso porque está visível a presença de ideais liberais se propagando por um viés de renovação da Igreja Católica – e as ovelhas que não seguissem os ensinamentos da história sagrada estavam propensas a não se firmar na morada dos bem-aventurados, o céu.

Por outro lado, consideramos que questionar esse ensino nos tempos de hoje é fácil, avaliando pelo ponto de vista que:

"[...] a História incorporou alternativas de investigação e ensino antes não consideradas. Emergiram novos objectos (instituições escolares, disciplinas, questões de género, cultura escolar, imprensa, legislação, etc.) e foram desenvolvidos métodos e abordagens das quais resultou uma diversidade na informação e produção historiográficas". (MAGALHÃES, 2011, p. 1).

O fato é, para aquele momento, esse ensino era um evento considerado de primazia, não cabem julgamentos a partir do contexto que nos encontramos, e sim uma análise temporal e localizada.

A propósito, também é possível perceber o momento político influenciando esse contexto, em que os saberes escolares estavam sendo organizados para uma escola que tinha como foco a formação da elite política e intelectual. Escolano Benito (2017, p. 62) considera necessário discutir o processo histórico que afeta diretamente a “[...] cultura experiencial da escola e dos modos de fazer que pertencem ao patrimônio profissional dos docentes [...]”. Dessa maneira, abre-se espaço para compreensão e interpretação de modelos e métodos consolidados numa determinada cultura escolar. Portanto, a cultura produzida na própria realidade não equivale fundamentalmente o que se ambicionou ou desejou.

Nesse sentido, Julia (2001, p. 10) defende que “[...] cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”. Por sua vez, Sacristán (1991) afirma que o currículo é descrição de concretização de funções da escola, a partir de um período histórico e social determinado, de acordo com nível, modalidade de educação e público atendido, numa trama institucional. Ademais, a prática se refere ao currículo a partir de crenças, valores, comportamentos didáticos, políticos, econômicos, administrativos etc. Partindo desse contexto, os artigos VII e VIII do capítulo III do Projecto – Regulamentos e Instruções do Ginásio Nossa Senhora Aparecida (Imagem 22) comprovam as subsistências das atividades religiosas na instituição.

Figura 22: Define sobre a educação moral e religiosa no INSA

- Cap. III -

Educação moral e Religiosa

Art, VII

A formação religiosa será ministrada às alunas com todo esmero, respeitada a liberdade de cada uma. Por conseguinte, nenhuma aluna que não seja católica, será obrigada a aprender lições de religião ou fazer qualquer outro ato do culto. -

Art. VIII

Haverá anualmente, um Retiro Espiritual para todas as alunas. -

Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG

Naquele momento, o Brasil já se encontrava numa defesa de Estado laico. Assim, as instituições de ensino – fossem elas confessionais ou não, em seus argumentos e documentos – incluíram o respeito à religião de cada estudante, o que não foi diferente com o INSA. Apesar de terem suas convicções, fé e opção religiosa, a congregação franciscana implementou em seus documentos a laicidade da instituição, sem colocar em xeque seus valores, costumes e suas tradições.

Contudo, no ambiente escolar era reforçado a todo momento a educação doutrinária, disciplinadora, moralista, por um viés católico muito sólido, mas que não deixou de ter sua contribuição. As freiras procuravam conquistar os fiéis a partir do exemplo e oportunizando vivências a serem experienciadas no cotidiano escolar e nas atividades extracurriculares organizadas pelo colégio. Elas não hostilizavam a opção por outra religião, porém, eram diligentes para com o aumento e fortalecimento do seu rebanho cristão. Assim, buscavam envolver a sociedade em seus credos, rotinas e programações e enviavam à comunidade salinense convites para participarem de eventos religiosos, em busca de arrebanhar pela demonstração da fé e atitudes cotidianas.

O respeito à opção religiosa de cada estudante do INSA é um elemento camuflado, já que aquele ambiente funcionava baseado em práticas e crenças católicas. As meninas que eram

evangélicas não eram barradas de estudar no educandário, porque era preciso sustentar o discurso do ensino laico. Este fato se traduz numa característica integração das meninas evangélicas no INSA. Nas palavras de Domingos (2009, p. 50):

O princípio da laicidade é, ao mesmo tempo, o de afastamento da religião do domínio político e administrativo do Estado, e do respeito ao direito de cada cidadão de ter ou não ter uma convicção religiosa e de professá-la. Tem como ideal a igualdade na diversidade, o respeito às particularidades e a exclusão dos antagonismos. (DOMINGOS, 2009, p. 50).

Assim, a escola ganha no aumento da matrícula e a sociedade ganha em ser atendida “sem distinção de crença religiosa”. As lembranças de Janete Afonso (2020) nos trazem elementos interessantes sobre a questão do ensino laico no INSA:

O que elas falavam [as freiras], a gente fazia, mandava rezar, você rezava, porque era uma coisa quase automática. No meu caso, era diferente, porque meu pai era presbiteriano e minha mãe era católica. Eu lembro que todo mundo levava um santinho, eu não me esqueço disso, todo mundo levava um santinho na hora da prova, colocava o santinho em pé, colocava encostado no estojo de lápis e eu ficava olhando... Aí eu chegava lá em casa, e falava: “_Pai todas minhas colegas levam um santinho, só eu não tenho”. (JANETE AFONSO, 2020).

Apesar de Janete Afonso ter uma religião diferente, por parte do pai, o ambiente da escola a levava a se sentir deslocada. Mesmo ela não sendo católica, acabava se tornando católica porque todo o ambiente era católico. No regulamento do colégio, diz-se que não pode haver diferença religiosa dentro da escola, o que colocaria em xeque a questão de que a escola é uma instituição excludente. Dessa forma, as matrículas de alunas que tinham outra religião eram aceitas, a elas era aberta a frequência estudantil. Porém, todo o ambiente levava a pessoa a ser católica, mesmo que os argumentos fossem que “nenhuma aluna que não seja católica será obrigada a aprender lições de religião ou fazer qualquer outro ato do culto”. O ambiente do INSA era todo religioso. Toda a rotina da escola se tratava de vivências religiosas. Para as meninas evangélicas, era quase que um processo de metamorfose para se tornar católico lá dentro.

Pelos depoimentos de Aida Viana e Janete Afonso, as alunas do INSA tinham uma rotina estudantil organizada sistematicamente entre aulas, estudos e orações, de jeito que as meninas fossem educadas a partir da fé e de valores e condutas morais que se propagassem em suas atividades profissionais como normalistas. As irmãs Clarissas Franciscanas não deixavam de buscar mais ovelhas para seu rebanho: faziam isso com diligência, a partir de suas atitudes

diárias, isto é, assumem elementos de uma “cultura escolar política⁴⁴” (ESCOLANO BENITO, 2017) sem deixar de sustentar e propagar tradições e dogmas do catolicismo.

A escola é uma instituição que está inserida na sociedade, assim, tensões se manifestam por meio do proselitismo no processo de ensino no INSA, quando a hegemonia católica estava em decadência. Ressaltamos que nosso foco não é debater sobre as divergências e convergências dessas duas correntes, portanto, é importante esclarecer a existência do protestantismo no contexto salinense, ainda que não seja com a existência de uma escola presbiteriana, mas pela presença de uma igreja com essa crença.

Ainda que, no documento, diz-se que a educação era laica, porque as diretrizes obrigavam a ser laica, o ambiente todo era envolvido na fé católica:

Essa relação eu achava muito interessante. Quando a irmã me chamou e falou: “_ Fiquei sabendo que seu pai é protestante”. “_ É, meu pai é protestante, mas minha avó é católica”. Minha avó, a mãe do meu pai era da igreja católica, até as hóstias do Instituto Nossa Senhora Aparecida quem fazia era a minha vó, e meu pai cismou que ele era protestante. Então, o que aconteceu... Eu fiquei nesse impasse, mas, eu levava meu santinho escondido, meu santinho que ganhei e colocava lá para ajudar [sorri]. Para você ver como era nossa cabeça, isso elas colocavam na cabeça da gente, os santos, as imagens. (JANETE AFONSO, 2020).

Permeado pela fé católica, o cotidiano da escola era muito próximo de uma rotina de convento, os momentos de orações eram diversos – rezavam antes da refeição, antes de iniciar as aulas, ao final do horário de aula, enfim, era um ambiente permeado por práticas católicas. Essa cultura religiosa era passada repetidamente para todas as meninas, sem exceção e reforçada pelas meninas que já eram católicas. Aquelas que não eram católicas, como é possível inferir na narrativa de Janete Afonso, viam-se numa situação que não se “encaixavam” naquele lugar, assim, teriam que buscar meios para se enquadrar. A própria Janete Afonso se questionava: Por que só eu não tenho santinho, já que todo mundo tem? Encontramos nas narrativas da estudante, que aparece de modo sutil, um exemplo de educação patriarcal.

Quando Janete Afonso (2020) foi interpelada pela freira sobre a religião do pai, ela logo argumentou: “É, meu pai é protestante, mas minha avó é católica”. O que ela quis dizer com

⁴⁴ A cultura política da escola diz respeito a linguagem e práticas que gestam os sistemas educativos. A linguagem se veicula a partir de normas, estruturas, dispositivos de governo e controle, reformas, inovações curriculares e didáticas, relações com os atores do sistema, etc. Tem-se como objetivo legitimar retoricamente o caráter de modernidade de suas propostas. Por detrás das linguagens, há sempre conceitos, valores e significados, que são expressão de uma maneira de entender a gestão da educação (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 122).

isso? Percebe-se que ela não falou da religião da mãe, porque a religião professada no âmbito da família era a religião do pai. Se fosse a da mãe, provavelmente ela teria o santinho.

Há uma hierarquia que aparece na sutileza da fala, entretanto, traduz uma lógica patriarcal, em que a religião da casa é a religião do homem. Isso não era um assunto questionável, provavelmente, a religião que eles professavam dentro de casa era a religião presbiteriana porque é a religião do homem.

A narrativa de Janete Afonso nos conduz a compreender que o currículo escolar não é neutro: ele vem carregado de intenções e perspectivas. Young (2014) diz que o currículo é permeado por tradições que podem ser rompidas e transformadas, mas que não se vive sem elas. O autor defende que, mesmo que o currículo tenha um papel normativo, não deixa de trazer regras e normas em suas práticas, tendo em vista que a educação sempre pressupõe valores e condutas morais sobre a formação de uma “boa pessoa” para uma “boa sociedade”.

Nesse contexto, as práticas vivenciadas por Janete Afonso a partir das posturas das freiras e de suas colegas católicas influenciaram de forma a desenvolver os mesmos hábitos. O catolicismo em sua vida cotidiana foi mais forte que o protestantismo. Além de conviver com a avó e a mãe que eram católicas, diariamente se encontrava num ambiente escolar em que os rituais dessa religião estavam fortemente presentes. Assim, contrariando os ensinamentos religiosos dados pelo pai, passou a realizar práticas do catolicismo. Na fala da entrevistada, percebemos que ela sentiu necessidade em justificar que também tem uma formação católica. Apesar de seu pai ser evangélico, ela se apressou a dizer à freira que tem opinião cristã católica. Apresentou que o fato de o pai seguir outros dogmas não a desclassificava para se enquadrar no ambiente do INSA, já que sua avó e mãe eram católicas. Dessa forma, buscou a exercer práticas do catolicismo, e isso deveria ser o suficiente – fator que o INSA deveria levar em conta para permitir seu livre acesso e continuidade nos estudos ali.

Considerando os estudos de Escolano Benito (2017), percebemos nesse quadro a expressão da “cultura empírica da escola”, que se refere ao âmbito das experiências a partir do conjunto de ações que os docentes criaram ou adaptaram para regular o ensino e a aprendizagem. São os modos de produção escolar que tem como fundamento a tradição pedagógica.

Nessa acepção, o hino do INSA e o conteúdo das aulas de músicas vigorosamente trazem ensinamentos ressignificados e fortalecidos para uma vida cristã católica, ele foi cantado nos momentos de entrevistas por Aida Viana (2019) e Maria Elza Sarmiento (2020), também citado por outros entrevistados. A seguir, demonstra-se o hino do Instituto, de autoria da Irmã Clarissa Franciscana Narcisa do Coração de Maria, primeira diretora da escola:

Avante na via do saber
 Nossa alma tem sede de amor
 Queremos sempre vencer
 A vida daremos valor

Oh! Virgem Mãe Aparecida
 Oh! Sol que resplende a brilhar
 Es timoneira, és luz na vida
 De todos que aqui vem trilhar

Salve Instituto
 Lar onde expande ideal sempre grande
 Do santo amor
 Nossa bandeira toda de luz
 Vibra altaneira glória a Jesus

Irrompe feliz a nossa alma
 Ingente uníssonos no amor
 Conquistaremos áurea palma
 À vida daremos valor.

O hino traz elementos de uma tradição pedagógica pautada na moral católica. Em vários trechos podemos encontrar essa percepção: “à vida daremos valor”; “es timoneira, és luz na vida”; “do santo amor”; “vibra altaneira glória a Jesus”. A escola é posta como laica, todavia, até a letra do hino da escola é carregada de mensagens da fé católica. Nos trechos “nossa alma tem sede de amor” e “irrompe feliz a nossa alma” traz-se ideia de que o corpo é pecado, mas a alma tem que ser pura para ser o mais católico possível. Nota-se que o próprio hino da escola contrasta com a questão de exercer uma educação que atenda a todas as religiões. Ponderando-se que no cotidiano do INSA há a prática diária de as meninas cantarem o hino da escola, podemos dizer que se trata do exercício de catequese, um processo de doutrinação.

Uma das disciplinas curriculares do INSA era a “canto orfeônico ou música”, momento em que as meninas aprendiam as notas musicais e a tocar piano. O currículo escolar estava permeado de atividades consideradas “feitas para mulheres”. Aprender a arte de tocar piano era uma atividade pensada para ser exercida pelo público feminino, já que essa arte era para ser realizada no aconchego do lar, em fazer apresentações para as visitas, e assim demonstrar que a mulher tinha habilidades, bom gosto e cultura que se traduzia principalmente por postura, requinte e obediência. Aprender essa habilidade seria uma forma de atrai-la para um bom casamento, para o olhar e escolha por “um príncipe encantado”. O espaço da mulher não era ter voz, mas ser invisibilizada, silenciada e resguardada pela “proteção” do lar. Todavia, nem todas

as meninas tinham acesso a essa atividade curricular complementar, tratava-se de um aprendizado à parte, mais uma evidência de elitização posta pela escola:

Tínhamos aulas de OSPB, de arte, de bordados, e tinha aula de música e piano. Mas, as aulas de piano não eram geral, era só pra quem quisesse. Pagava separado pra ter essa aula, mas, não era para todos, era pra quem quisesse. (REGINA DACONTI, 2021).

Apesar de Regina Daconti (2021) dizer que as aulas de piano (Imagem 23) eram destinadas a quem quisesse, é claro aqui que se tratava de quem pudesse, quem tinha condições financeiras para arcar com mais esse custo. Isso nos leva a deduzir que as meninas órfãs e aquelas que obtinham os estudos por meio da troca do seu trabalho na instituição já eram excluídas dessa atividade.

Figura 23: Aula de Piano no INSA - Ano provável 1957



Fonte: Arquivo Maria de Lourdes Costa.

O cenário da foto elucida as lembranças de Regina Daconti, as aulas eram individuais. Além disso, os trajés da freira e as imagens sagradas captadas traduzem e fortalecem a presença da tradição católica na formação das meninas.

As letras musicais eram sempre muito sugestivas. A letra do hino do Instituto induz a devoção religiosa; ser bom estudante; querer avançar; respeito e crença às coisas divinas; brilhar

por meio do cumprimento de regras; respeito aos costumes e disseminação de valores. Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011) afirmam que o conteúdo a ser ensinado na escola pode ser organizado para fins de ensino, de diferentes maneiras, e que o conteúdo é predominantemente organizado de forma disciplinar. As autoras definem:

[...] como organização disciplinar uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola”. Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 107).

Partindo dessa premissa, as autoras defendem ainda que os conteúdos escolares são mediados ou recontextualizados a partir de enfoques históricos carregados de tradição, costumes, valores e rituais, idealizados como propostas pedagógicas a serem determinadas em função das intenções sociais a serem atendidas. Por sua vez, Escolano Benito (2017) define por cultura acadêmica – conhecimento especializado e legitimado. Embora sua existência se dê praticamente desde o aparecimento das primeiras escolas “[...] ela se ressignificou e fortaleceu a partir da institucionalização dos saberes pedagógicos com disciplinas acadêmicas nas escolas normais, faculdades e institutos das universidades, no contexto histórico da época contemporânea” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 122).

As características da cultura escolar promovidas pelo INSA eram de uma educação católica. Apesar do argumento de ser laica, mesmo que alguma aluna entrasse com outra religião, lá essa prática seria transformada, tanto que são muito fortes os símbolos da fé cristã presentes nas residências das ex-alunas que fizeram parte desta pesquisa. Havia imagens de santos e, com muita recorrência, a imagem de Nossa Senhora Aparecida. As ex-estudantes sempre carregavam consigo crucifixo, escapulário e/ou imagem de um santo pendurada no pescoço – outras de posse de uma bíblia ou do Santo Rosário entrelaçado em uma das mãos.

Para além do hino do Instituto, que era cantado nos eventos escolares, as Imagens 24 e 25 evidenciam a presença das questões religiosas no conteúdo escolar da disciplina de canto orfeônico ou música:

Figura 24 – Caderno de Música de Aida Viana, ex-estudante do INSA - Ano 1958

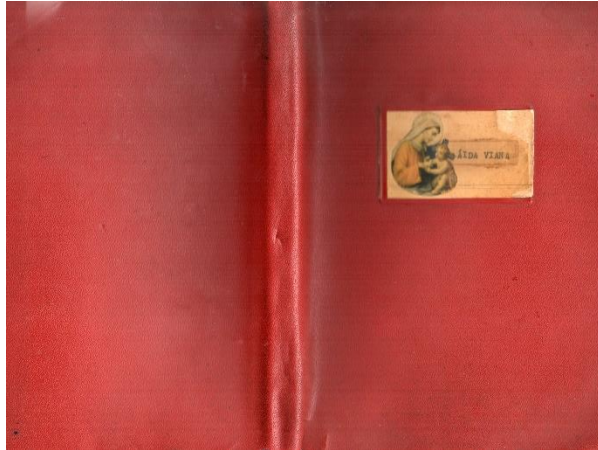
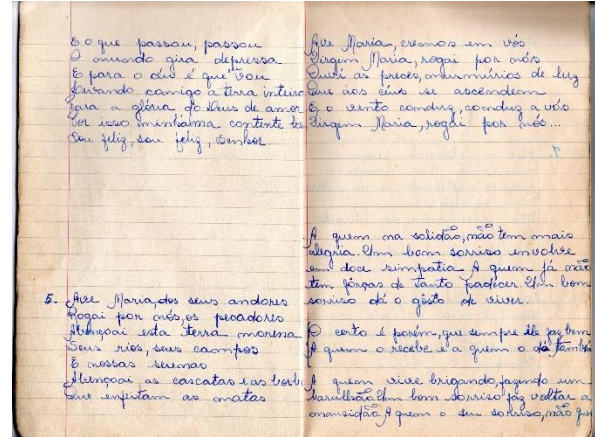


Figura 25 – Caderno de Música de Aida Viana, ex-estudante do INSA – Ano 1958



Fonte: Arquivo pessoal de Aida Viana – Caderno de Músicas.

5. Ave Maria dos seus andores
Rogai por nós os pecadores
Abençoai esta terra morena
Teus rios, teus campos
E nossas serenas
Abençoai as cascatas e as borboletas
Que enfeitam as matas

Ave Maria, cremos em vós
Virgem Maria rogai por nós
Ouvi as preces, murmúrios de luz
Que aos céus se acendem
E o vento conduz, conduz a vós
Virgem Maria, rogai por nós

A quem na solidão não tem mais alegria
Um bom sorriso envolve em simpatia
A quem já não tem forças de tanto padecer.
Um bom sorriso dá o gosto de viver.

R { O certo é porém, que sempre ele faz bem
A quem o recebe e a quem o dá também.

A quem vive brigando fazendo um barulhão
Um bom sorriso faz voltar a mansidão.
A quem o seu sorriso não quer distribuir,
Um bom sorriso dá o gosto de sorrir.

Na letra da música, encontramos memórias que evidenciam a influência da escola sobre a formação social das alunas, de modo a inculcar valores, condutas, docilidade, disciplina, atitudes de acatamento e submissão. A escola dialoga uma estreita relação com a estrutura social patriarcal e tradicionalista pela formação de jovens íntegras e plenas para ocupar uma posição de hierarquia social, de normalista, já que a educação defendida pela CICFMSS estava em

espelhar-se em Francisco de Assis e trabalhar junto aos alunos valores franciscanos ligados à alteridade, na tentativa de levar o ser humano a um caminho de realização pessoal. (BERNARDI, 2002).

Essas fontes nos apresentam a cultura escolar do INSA. Na concepção de Escolano Benito (2017), ao universalizar a cultura escolar, ela passa a fazer parte da nossa memória individual e coletiva, logo, é um patrimônio relevante e significativo que afeta a constituição da identidade do indivíduo. Enfatiza-se que a memória escolar fica incorporada em alguns padrões de nosso comportamento, inclusive, até mesmo sob os movimentos corporais. Quando recorremos às nossas recordações de vida, “[...] a passagem pela escola aparece, sem dúvida, como um dos marcos primordiais e imprescindíveis que estruturam a narrativa em que alinhavamos e expressamos o tempo vivido” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 179).

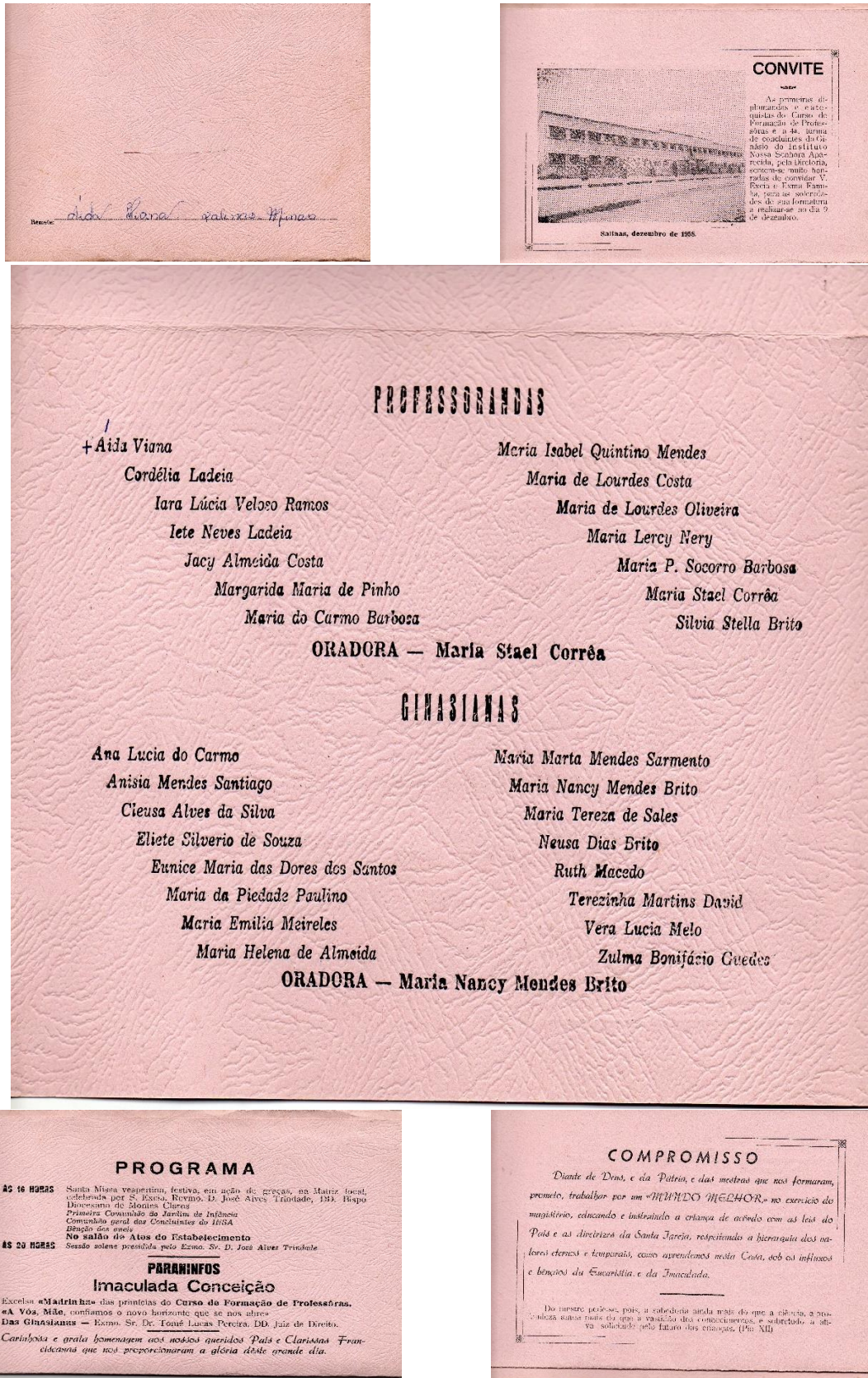
Ademais, o magistério era compreendido como uma profissão adequada para a mulher, de modo que o ato de educar, num contexto patriarcal, deveria se dar por mulheres de moral inatacável, profissão considerada:

Uma extensão do seu dom natural – a maternidade –, que não lhe corromperia os valores morais, ao contrário, possibilitaria sua propagação através das lições ensinadas pelas mesmas. Apesar de ser um trabalho fora dos espaços domésticos, o magistério não oferecia o risco de afastar as mulheres da vida familiar, dos deveres domésticos, do prazer da maternidade e da pureza quase santa do lar. (ORLANDO, 2008, p. 265).

O magistério era uma profissão pensada para a mulher porque toda a sua formatação estava voltada para ser cuidadora, para ensinar e educar. Não se tratava de uma ameaça para afastá-la do casamento e da obediência ao marido. Isso não era um problema naquele período em Salinas, porque a maioria esmagadora das pessoas que importavam naquela lógica são católicas. Então, se nesse ambiente houvesse pessoas de outras religiões, era minoritário.

Nessa conjuntura, apresentamos o convite de formatura das primeiras turmas de normalistas e das ginásianas concluintes no ano de 1958, sendo 14 e 16 moças, respectivamente.

Figura 26: Convite de Formatura das primeiras Normalistas e Ginásianas do INSA em 1958.



Fonte: Arquivo pessoal de Aida Viana (2019).

Chama-se atenção para o juramento e compromisso impresso no convite acima:

Diante de Deus, e da Pátria, e das mestras que nos formaram, prometo, trabalhar por um ‘MUNDO MELHOR’, no exercício do magistério, educando e instruindo a criança de acordo com as leis do País e as diretrizes da Santa Igreja, respeitando a hierarquia dos valores eternos e temporais, como aprendemos nesta Casa, sob os influxos e bênçãos da Eucaristia e da Imaculada (INSA, 1958).

Aprendemos que no juramento das normalistas está presente um juramento de catequistas. Afinal, elas vivenciaram e foram preparadas para exercer a docência num formato de catequese. Todo o material didático, todo o ensinamento que era oferecido era dentro de uma moral católica.

Por uma análise a partir de uma estrutura social e do contexto histórico no qual o INSA se encontrava, pode-se afirmar que os espaços sociais não são neutros, haja vista que as instituições têm ideologias que marcam um processo de formação humana. A instituição escolar busca construir lembranças que levem sentidos de pactos assumidos e que possam ser recuperados pela memória, seja pela definição da própria identidade ou também da identidade coletiva (ESCOLANO BENITO, 2017).

A função socializadora e educadora da escola não se esgota num currículo de conteúdos intelectuais a serem aprendidos. Segundo Gimeno Sacristán (1991), o currículo estabelecido pela escola vai além das finalidades que se circunscrevem os âmbitos de uma cultura erudita. São incorporados nas disciplinas, nos conteúdos, nos objetivos, nas orientações e nas atividades, instruções, elementos e condutas que colaborem para “definir um plano educativo que ajude na consecução de um projeto global de educação para os alunos. Os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem” (SACRISTÁN, 1991, p. 18).

Por meio dessa escola confessional, algumas meninas se espelharam na vida de dedicação religiosa das freiras Clarissas Franciscanas, como foi o caso de Ana Oliveira, uma menina de família humilde que conseguiu estudar no colégio na modalidade de internato na condição de bolsista dos 10 aos 19 anos de idade. Ana resume sua formação no INSA dizendo:

Foi uma experiência fascinante, de grande aprendizado, tanto escolar, profissional, como religioso e para a vida. O internato era composto de pensionistas, órfãs e semi pensionistas, todas tínhamos uma relação muito boa, todo o pessoal era muito bem tratado pelas irmãs, e tínhamos o tempo sempre ocupado e as atividades praticamente eram as mesmas. Graças a Deus, só serviu para a minha formação integral. (ANA OLIVEIRA, 2021).

Pelas lembranças da ex-estudante, pode-se inferir que os vínculos unem os sujeitos com a instituição. Na concepção de Escolano Benito (2017), pelas narrativas compartilhadas pelos sujeitos, é possível avaliar o papel que a escola desempenhou naquele momento histórico, tanto na experiência individual quanto coletiva. No caso específico de Ana Oliveira (2021), as experiências escolares vivenciadas no INSA foram marcantes, sua relação com o processo educacional e com os hábitos cotidianos das freiras Clarissas Franciscanas foi tão significativa, que consolidou seu papel social, profissional e a construção da sua subjetividade.

Sua participação está diretamente ligada a ideologia, regras, ofícios e até mesmo acordos. Alguns aspectos são gerais, o que faz o indivíduo sentir que tem obrigações a cumprir e compreender que, numa instituição, cada um tem uma função: algumas serão duras – porque existem funções a serem cumpridas; outras serão mais suaves, pois o ambiente exige que todos se sintam parte dele, identifiquem-se e tenham uma ligação sentimental. Portanto, a participação numa instituição formal de ensino requer adesão e compromisso (GOFFMAN, 1961).

Nesse contexto, a ex-estudante não só se sentiu parte dele como seguiu a carreira das irmãs, formou-se e se integrou à Congregação Clarissas Franciscanas:

Quatro anos depois, na sexta série, nós tínhamos uma irmã aqui, chamava Ana Maria Góes, ela não foi professora no colégio aqui, já estava aposentada. Ela era mais idosa, ela gostava de reunir a gente no pátio para fazermos oração com as turmas, a primeira oração do primeiro horário. Ela era muito ativa, três dias da semana ela ia para o Colégio Agrícola no ônibus junto com os meninos e voltava só no horário de almoço, ficava lá, visitava as salas, conversava com os jovens e ela me encantava. Eu era encantada com as ações dela. Durante três anos que ela morou aqui, ela fazia uma reunião de catequese conosco toda semana, e depois uma reunião de formação sexual, e a gente conversava sobre todos os assuntos, eu falava que queria ser uma freira igual a Ana Maria. (ANA OLIVEIRA, 2021).

É característico do público interno chegar à instituição com uma cultura, uma concepção de modo de vida e atividades diferentes. Todavia, ao se integrar e fazer parte de uma outra cultura, com atividades que são aceitas e principalmente respeitadas pela sociedade, o desejo em seguir o mesmo caminho vai se constituindo e fortalecendo. Trata-se de vivenciar um conjunto de experiências que vai se estabelecendo no interior do indivíduo como uma inspiração de confirmação. Há a presença da vontade em se estabelecer nas mesmas funções daqueles que te inspiram, como é o caso citado por Ana. Contudo, não é uma transição sem conflitos, é algo que é construído pouco a pouco:

Quando terminei a sexta série fui procurar a diretora, Irmã Natividade, falei com ela, “eu quero ir para o convento”, porque muita gente ia com essa idade. E em Belo Horizonte, tinha o chamado patronato, que era exatamente para essas meninas. Irmã Natividade disse: “_ De jeito nenhum, esse patronato é para menina que não tem família, você tem sua família, você pode ir vê-los uma vez por mês e ficar um final de semana”. Então, conversei com ela e ela falou “_ Você não vai agora, você vai estudar primeiro. Quando você terminar o ensino médio, nós vamos conversar sobre isso”. E foi bem categórica comigo. Fiquei com uma raiva tão grande... falei “_ Ah, também não quero ser freira mais não”. Todo mundo sabia que eu queria ser freira como elas, então, pra mim, foi uma decepção. (ANA OLIVEIRA, 2021).

Percebe-se que as freiras já estavam acostumadas com as meninas se encantarem pelos seus costumes e hábitos, o que as faziam ser cautelosas e não alimentarem sonhos precipitados. Elas passavam, então, a observar se a estudante realmente teria perfil para seguir a vida de dedicação a Deus pelos preceitos da Congregação. Agrega-se a isso a questão de que os colégios católicos femininos eram vistos como local, por excelência, de formação de meninas, desde o período colonial no Brasil. Frequentar uma instituição de ensino católica, tradicional e reconhecida na cidade pela qualidade de ensino e disciplina como o INSA significava fator de orgulho para a família e para a sociedade. Fazer parte daquele contexto seria atingir um alto grau de *status* social com êxito. Com cautela, Ana relata que foi assim que se deu sua certeza em ingressar na congregação como irmã Clarissa Franciscana:

Ah, mas o que aconteceu? Eu fiquei brava, na oitava série arrumei um namoradinho, depois ele foi estudar em Belo Horizonte e acabou o namoro. No primeiro ano do ensino médio, nós tínhamos muito envolvimento aqui na cidade com as causas sociais. Nós tínhamos uma professora, Irmã Cecília, que desde a oitava série ela nos envolveu com os bairros mais distantes, então, a gente fazia campanhas para construir casas para os pobres; era um período de muita fome, muita sede e desemprego, era uma pobreza muito grande. Então, a gente estava nesses lugares todos e saíamos em busca de doações de tijolos, telhas, cestas básicas... Esse tempo renovou em mim o desejo de ser freira. E comecei naquele tempo a participar dos cursos de liderança, e depois fiz cursos de aprofundamento. (ANA OLIVEIRA, 2021).

A partir das experiências educativas vividas no interior da escola e de oportunidades de formação trazidas pelas freiras, Ana desejou fazer parte daquele espaço. Nessa linha de pensamento, Julia (2001, p. 22) afirma que “a cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”. Isso é uma inculcação de saberes que vai determinar as formações profissionais, a vida das estudantes na manutenção de valores morais conforme o que se espera a sociedade.

Mesmo que a aluna tivesse uma cultura diferente daquela da escola, o próprio ambiente da escola a levava a ter conhecimento, a se integrar e ficar cada vez mais familiarizada com a moral católica, de tal forma que aquilo passa a ser efetivamente parte do cotidiano e da cultura daquela aluna. Isso se aproxima muito do que Norbert Elias (1994) chama de processo civilizador da criação de uma segunda natureza que é a questão do *habitus*. Então, o *habitus* é tão forte e poderoso que ele está determinadamente presente no ambiente, a ponto de fazer com que aquela pessoa se aproprie daquilo, constituindo uma segunda natureza. Não se trata de algo que nasce com a pessoa, é algo constituído socialmente, que vai se construindo e se fortalecendo. Dessa maneira, Elias (1994) afirma que o *habitus* é obra de um processo histórico complexo, trata-se de um conjunto de costumes, modos de pensar e agir que organizam uma sociedade, está ligado à configuração de racionalidade de um grupo. É uma espécie de saber social incorporado pelos sujeitos – uma segunda natureza do ser – que se dá pelo convívio social.

Por outro lado, o ensino do INSA significou a ambientalização das meninas com a moral católica, que enaltece a educação feminina para serem donas de casa, esposas e mães, atribuindo importância para o casamento num contexto social de marcantes mudanças econômicas, culturais e sociais. Em especial, a condição feminina estava ligada às expectativas sociais, influenciando-as em suas atitudes e pensando em suas escolhas (BASSANEZI, 2002).

Optar pelos estudos das filhas numa escola católica era visto como um meio de assegurar a habituação antecipada das meninas com os valores e moral católica que enaltecem restituir a educação feminina para os cuidados com a família e com a casa, principalmente devido às mudanças sociais marcadas pela economia e cultura. Isso permite problematizar sobre as desigualdades de gênero que constituem um dos maiores obstáculos na construção da autoestima social. O trabalho pedagógico do INSA era permeado pela difusão de costumes, valores e princípios educativos civilizatórios, questão que também é objeto de análise nesta pesquisa para revelar tramas sociais, educacionais, culturais e políticas.

Na dinâmica institucional do INSA, o ensino era permeado pela diferenciação de gênero: a visão da mulher com condutas e atividades específicas para esse sexo contribui para que a estigmatização seja eficiente. Nessa perspectiva, Avelina Almeida (2021) relembra:

As freiras proibiam a gente de pintura no rosto, elas não aceitavam. [...] A saia tinha que estar no tamanho certinho, se a saia fosse um pouquinho acima do joelho, elas não aceitavam, tinha que ser abaixo do joelho e as meias três quartos. Nós tínhamos três uniformes: de educação física, de uso diário e de gala. O uniforme de gala era o que usávamos nos desfiles de 7 de setembro, nas festas e eventos. Veja esta foto [Imagem 27] que estou com uniforme de

gala, era nosso uniforme de gala. Esse era usado com meia curta e sapato preto social. Já o uniforme diário era a meia três quartos, a blusinha branca e a saia plissada azul marinho. Não podia usar adornos no cabelo, nada. Era tudo sempre com muita simplicidade. Foi essa educação que serviu para a gente passar para nossos filhos.

Figura 27: Alunas do INSA com uniforme de gala (1962)



Fonte: Arquivo pessoal de Avelina Rufino Franco de Almeida.

Pelas lembranças de Avelina Almeida, é possível afirmar que há uma forte presença de um trabalho educativo que impõe limites às jovens em relação ao seu corpo. Bourdieu (2019) diz que o corpo tem sido um espaço de registro para a condenação social. Sobre ele são impostas regras familiares, religiosas, de classe e limitações coletivas. Pelo corpo exibe uma construção identitária realizada por uma estrutura social, assim ele é visto como veículo de excelência de identificação do indivíduo. Pela dimensão dos processos educativos que tencionam na estruturação do contexto social do INSA, percebemos na fala de Avelina Almeida presença de questões disciplinares e relacionais, a partir da categoria *habitus*⁴⁵ (Bourdieu, 2004), pela

⁴⁵ Na concepção de Bourdieu (2004), *habitus* trata-se de princípios geradores que o homem leva dentro de si e que foram dados pelo seu meio social; o *habitus* é individual, porém, ele se constrói na dinâmica de socialização. Nessa dinâmica de socialização, o indivíduo está sujeito ao que o autor definiu por Violência Simbólica, que seria uma violência no campo das ideias, das ideologias, que nos faz aceitar a ordem social estabelecida como legítima.

concepção de entender a referência entre indivíduo e contexto social, no que se refere afirmar que as práticas são construídas a partir de conjunturas socioculturais.

De outro modo, afirmamos que somos indivíduos situados num determinado momento, portanto, é necessário interpretar as práticas educativas numa perspectiva dialética com transformações sociais. Eram fundamentais para as freiras questões como não exibir partes do corpo, não chamar atenção pela utilização de adornos e demonstrar sutilezas e simplicidade a partir de um comportamento dócil. O traje utilizado pelas meninas era um diferencial, novos hábitos foram estabelecidos, ignorando o calor existente na terra salinense. Possivelmente as meninas de família rica, acostumadas a luxos e requintes se sentiram envaidecidas por poder fazer parte daquele grupo. Mas, também, houve momentos que sentiram vontade de mostrar um pouco mais do corpo:

[...] a gente usava uma saia plissada, tínhamos o cinto, e a barra da saia deveria estar exatamente no meio do joelho certinho. Na minha turma tinha muitas meninas das pernonas que colocavam a saia aqui [faz gesto indicando estar alguns dedos acima dos joelhos], teve uma vez que uma delas entrou no colégio e esqueceu de abaixar a saia. Quando a irmã viu aquilo, ela chegou e pegou na bainha da saia e rasgou a bainha da saia todinha, quando rasgou, a saia desceu porque estava enrolada [risadas]. (MARIANGELA GENTILLUOMO, 2021).

Notamos o rigor nos valores fixados pelas irmãs, e quando alguma das alunas descumpria as regras, era posta em situação vexatória para lembrar que tal atitude era inadmissível por uma estudante do colégio. As irmãs não utilizavam métodos delicados para chamar atenção. Na concepção das freiras, até pela formação obtida na Congregação, atos que colocavam o corpo em evidência deveriam ser repudiados e banidos. Assim, já demonstravam com atitudes duras que essas condutas jamais seriam permitidas – uma violência simbólica.

Sob outra perspectiva, as narrativas permitem observar correlação entre formação escolar de meninas com os movimentos de controle social concebidos nas figurações em sociedade. Analisamos aqui a formação educacional das meninas na relação com freiras Clarissas Franciscanas a partir dos estudos elisianos, em particular, quando Elias (1994) discute as questões de civilidade no que concerne ao comportamento das pessoas – que, vivendo em sociedade, pronunciando os preceitos de vergonha e comportamento às mudanças dos meios sociais. Em **O processo civilizador**, Elias (1994) faz ponderações sobre condutas, posturas, gestos, expressões faciais, vestuário, de forma a abordar as expressões e atitudes dos indivíduos como um todo, em figurações de condicionar o ser humano a isso, convertendo-o em culto e próximo da supremacia social. As relações humanas são estabelecidas numa interdependência

entre as pessoas, os grupos de convivência e as instituições, gerando transformações que abarcam um contexto socio-histórico.

A concepção de processo civilizador diz respeito às alterações nas estruturas psíquicas das pessoas (psicogêneses), em conexão com as mudanças nas estruturas sociais (sociogêneses). As mudanças comportamentais nos indivíduos implicam no norteamo de maior incorporação de normas e controles sociais na elevação dos controles emocionais e de suas experiências. Logo, denota-se mudança nas condutas do indivíduo, como ele age, sente e se relaciona com as outras pessoas. Corresponde a uma civilização de maneira constante elaborada socialmente, já que nenhum ser humano nasce civilizado, o processo civilizatório se efetiva quando o indivíduo é posto em exercício social do próprio processo civilizador ao longo do tempo. A ação civilizatória se dá, com maior ou menor rigor, com orientações modeladoras de indivíduos civilizados para agirem conforme as normas convencionadas em sociedade. Isso é um processo que tem como parâmetro prosseguir pela adoção de condutas, ideias, padrão de valores, de costumes, da moral determinados pela sociedade (ELIAS, 1994). Essas ações também são adotadas pelas instituições, sobretudo, pela escola.

A ideia de que a saia tinha que estar abaixo dos joelhos e não poder usar maquiagem se associa com os princípios fundamentais da beleza de vida imposta para o gênero feminino, inseparavelmente corporal e moral. Era preciso aprender a se vestir e usar distintos trajés que representam diferentes condutas – menina, recatada, virgem, esposa, do lar e mãe de família –, tanto que a entrevistada entende que “essa educação serviu para educar seus filhos”, um mimetismo inconsciente. Corroborando essas recordações, Maria de Lourdes Costa (2019) diz: “Era saia lá no joelho e blusa. Você não podia vestir blusa fina sem corpete, você está entendendo [Ênfase]? Tinha que ter o corpete! Blusa transparente não podia vestir”.

O vestuário das estudantes era encarado por uma conotação de musa à moral, para o triunfo de uma ordem social tradicional, uma potência civilizadora das novas gerações que deve sempre manter o equilíbrio em seu papel de mulher em tarefas e espaços. Já dizia Elias (1993) que o processo de civilização das crianças se dá baseado em comportamentos produzidos por grupos sociais. Por esses aspectos, existia diligência para que “[...] os hábitos mais rudes, os costumes mais soltos e desinibidos fossem suavizados, polidos e civilizados” (SANTOS, HONORATO, MARTA, 2022, p. 2908).

O ensino ficou concentrado por muitos anos sob a gestão da Igreja Católica, sobretudo dos jesuítas. Do mesmo modo, outros religiosos igualmente assumiram essa missão no Brasil, como é o caso dos franciscanos. Para além da formação à catequese e das elites, esse ensino era pautado em valores morais e patriarcais, principalmente quando se trata da formação da mulher.

Bourdieu (2019) chama atenção para estes fatos ao afirmar que a moral feminina é imposta, especialmente por meio de uma disciplina incessante respectiva a todas as partes do corpo, e, que se faz advertir e se exerce continuamente através da coibição quanto a trajas e condutas vigiadas.

Os vínculos com exemplos do ambiente mais próximo são elemento-chave na modelação sociocultural, em especial, dentro do círculo familiar e escolar. Partindo desse princípio, Maria Elza Sarmiento relata:

As irmãs eram exigentes, severas em exagero! Hoje jamais seria aceito as coisas que elas impunham. Por exemplo, elas não aceitavam ninguém de esmaltes na escola. Um dia eu fui de esmalte, eu criança, e elas raspavam com gilete a minha unha para tirar o esmalte porque não podia ir pra escola de esmalte. Ninguém podia ir pra escola de esmaltes, se fosse, raspavam com gilete. Então, a gente já sabia que não poderia ir de esmaltes e ninguém atrevia se esmaltar mais. A rotina da escola era essa: fazia uma fila no pátio, onde ficava uma freira para administrar a entrada e verificar se os uniformes estavam adequados. Fazíamos as filas, tinham que ser certinhas e tal. Na segunda-feira cantávamos o Hino Nacional, o Hino à Salinas e o Hino ao INSA. (MARIA ELZA SARMENTO, 2020).

Esse trecho do relato de Maria Elza Sarmiento revela atitudes que estão ligadas às condutas religiosas, à obediência, à disciplina e aos preceitos morais de que a mulher não poderia se manifestar pelo corpo. Os saberes recebidos defendiam a ideia de que as moças de família deveriam adotar um comportamento modelo, de modo a conservarem sua ingenuidade, instituindo os bons costumes e a moral. Diante disso, “conforme sejam bons ou maus os hábitos adquiridos, ter-se-á alcançado educação proveitosa ou prejudicial” (BACKHEUSER, 1958, p. 37).

Maria Elza Sarmiento traz em suas recordações preceitos de que a mulher deveria adotar uma postura reservada, não lhe sendo permitida anunciar alegria e atração a partir do seu corpo. Na perspectiva dos estudos de Elias (1993), isso seria confirmar uma espécie de aparecimento tipicamente feminino da pobreza e miséria social, encarado como um perigo aos bons costumes e valores morais. Seria o mesmo que abrir as portas para comportamentos que poderiam desviar as meninas para uma vida dissoluta e escandalosa. Assim, Elias (1993; 1994) concebe que esses fatores fazem parte do contexto histórico daquela época, uma vez que era uma forma de praticar a civilização. O entendimento estava posto como modos de colocar em evidência comportamentos e posturas vistos como alheios e impróprios de condições de um indivíduo não culto e não instruído.

Nessa perspectiva, o autor frisa que esse processo formativo trabalhava para não permitir alterações na relação de poder e evitar atitudes conflituosas com a visão de sujeito civilizado. Somos ensinados a todo o momento a respeitar e utilizar regras socialmente aceitas, tais como modos corretos de sentar ou cumprimentar alguém. Trata-se de atitudes e movimentos que nos soam estranhos no século XXI – entretanto, que foram materializados num determinado período e contexto. A título de exemplo, Mariângela Gentilluomo (2021) traz em suas lembranças:

A gente nunca ficava de horário vago como existe hoje, quando faltava uma professora, uma das freiras ia para sala de aula e nos ensinava coisas do dia a dia. Toda vez que eu vou ao banheiro fazer xixi eu me lembro delas [sorri], porque elas falavam assim: “não pode deixar fazer barulho ao fazer xixi”! [Risos] “Para subir escada com um rapaz, você sobe na frente e desce na frente”. Mas, assim... [pausa] aquelas coisas que elas iam ensinando para a gente..., falando... Foi um tempo maravilhoso!

Percebemos aqui materializações de ensinamentos de uma estrutura comportamental e emocional específico para a mulher. Bourdieu (2019) compreende isso como imposição às mulheres, uma postura submissa que se revela em “[...] alguns imperativos tais como: sorrir, baixar os olhos, aceitar as interrupções etc.” (p. 53). Em outras palavras, trata-se de ensinar as mulheres a adotar comportamentos corporais convenientes, a partir do espaço a ocupar na sociedade, pelo seu caminhar e portar em ambientes privados e sociais.

Por outro lado, considerando as reflexões que Elias (1994) faz sobre os estudos de Erasmo de Rotterdam⁴⁶, infere-se que na boa sociedade há um delineamento de mulher a ser aceita. A formação presente atribui importância excessiva do comportamento da mulher nos recintos privados, nos quais cabe a ela demonstrar contenção em suas necessidades fisiológicas e condutas sociais. A recordação de Mariângela Gentilluomo apresenta uma demarcação de desigualdade no processo formativo das meninas, ficando evidente uma questão de gênero, de diferenciação nas ações entre os sexos feminino e masculino. Conforme Elias (1993), as

⁴⁶ Erasmo de Rotterdam é autor da obra “Da civilidade em criança”, que traz a discussão do que seria *civilité* (civilidade) – ideia de civilidade como símbolo de transformação social, propagado no Ocidente a partir do séc. XVI. Seu trabalho chamou atenção e ganhou circulação pelas reflexões sobre mudanças e processos sociais que estavam acontecendo na sociedade europeia naquele tempo. Aborda-se um tratado que objetivava a educação das crianças nobres, revelador de mudanças que estavam acontecendo. Norbert Elias diz que Erasmo colaborou para as transformações do conceito de civilidade com o qual distintas sociedades buscam se expressar, de modo a criar uma identidade civilizada. Em que as pessoas percorrem por um processo de aprendizagem desde o nascimento, interiorizam hábitos, tradições, crenças e maneiras de pensar sua própria sociedade, o que as moldam para se integrarem socialmente num determinado contexto. É um processo que ocorre geralmente sem indagações e sem busca por explicações. Resumindo, o sujeito incorpora a cultura de um determinado grupo social (ELIAS, 1994).

crianças são postas em artifício de civilização a partir de condutas produzidas e determinadas por grupos sociais.

Sob o olhar de Escolano Benito (2017), as práticas educativas são entendidas neste estudo como parte da Cultura Escolar Empírica do ensino por freiras Clarissas Franciscanas no INSA. Ademais, as meninas desse universo escolar estavam sendo condicionadas a apreenderem regras e normas, tanto no que diz respeito à disciplina escolar, quanto em suas condutas no dia a dia – isso seria adotar e viver princípios gerais de boa educação.

Nessa perspectiva, para Halbwachs, a memória individual é construída a partir de referências e lembranças próprias do grupo. Portanto, refere-se a “um ponto de vista sobre a memória coletiva”, logo, na memória de um grupo se destacam as lembranças e as experiências que dizem respeito à maioria de seus membros e que se relacionam com os grupos mais próximos, pois:

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2006, p. 39).

Ao rememorar um acontecimento passado, faz-se necessário que a memória individual entre em conexão com a memória dos outros indivíduos do grupo, contudo, somente se pode falar em memória coletiva se recordarmos uma experiência que também fez parte da vivência do grupo ao qual fizemos parte. Dessa maneira, vale salientar que é fundamental a rememoração de fatos comuns entre os indivíduos do grupo. Nessa acepção, Halbwachs (2006, p. 31) afirma que:

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso.

Percebe-se que o autor enfatiza a importância das contribuições coletivas no processo de rememoração, assim nossa recordação precisa concordar, isto é, ter pontos de ligação com as recordações dos outros indivíduos do grupo.

É claro que a memória individual existe, mas está enraizada em diferentes contextos que a simultaneidade ou a contingência aproxima por um instante. A rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de

solidariedades múltiplas em que estamos envolvidos. Nada escapa a trama sincrônica da existência social *atual*, é da combinação desses diversos elementos que pode emergir aquela forma que chamamos lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem. (HALBWACHS, 2006, p. 12).

Visto que, ao se vivenciar uma determinada experiência, cada indivíduo, ao considerar algo importante do passado, passa a ter uma representação coletiva e, dessa forma, torna-se uma memória social⁴⁷. Nesse contexto, discutiremos agora memórias dessas representações deixadas pelas freiras.

4.2 Educa-se com bondade e paciência, estabelecendo uma relação de amizade e confiança

Sabe-se que a família e a escola são duas instituições escolares que passaram por intensas mudanças e reestruturação, pois se tornaram centrais para a formação do indivíduo e, principalmente, para a reprodução cultural, ideológica e profissional na sociedade. As instituições são locais de formação das novas gerações, a partir de modelos impostos socialmente. Partindo desse prisma, Escolano Benito (2017) chama atenção para a valorização das práticas cotidianas para que possamos apreender o que realmente acontece no interior das escolas. Escolano Benito é perspicaz e preciso quando aponta sobre a necessidade de explorar o mundo cotidiano da escola para melhor compreender a cultura escolar que é produzida dentro de cada instituição, cada uma com sua clientela e peculiaridades em movimento num determinado tempo e lugar. A escolarização é temporalizada e localizada.

A título de exemplo, trazemos neste estudo acontecimentos corriqueiros, que aos olhos de muitos são considerados insignificantes. Contudo, podemos afirmar que esses fatos trazem elementos rotineiros fundamentais para compreensão de um sistema estruturado de sociabilidade e produtora de cultura.

Para entender a escola, para compreender e interpretar o que ocorreu e ocorre entre seus muros, bem como a cultura que nela se inventou e recriou, é necessário inserir-se, obrigatoriamente, na vida cotidiana das instituições, mergulhar na observação sistemática do que se passa realmente dentro dos espaços que denominamos salas de aula e dos elementos que estruturam o cenário no qual se pratica a educação formal e não formal. (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 35).

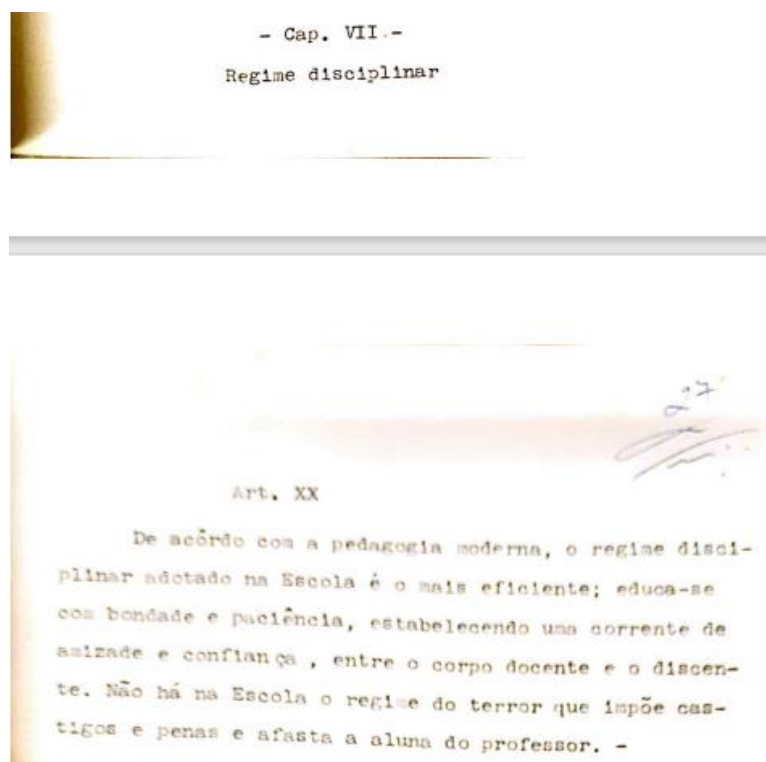
⁴⁷ Halbwachs nos conduz a pensar sobre uma memória social a partir de alguns, em que a memória individual é uma memória concebida socialmente, dessa forma, a memória social é a manifestação coletiva da memória de uma sociedade ou um grupo.

De outro modo, a prática educativa parte de um sistema de ideias, que leva em consideração os grupos ao qual ele faz parte, suas convicções, crenças religiosas, práticas morais, condutas, valores, tradições e opiniões coletivas que se constitui na rotina da sala de aula.

A família está diretamente ligada ao conjunto de afeto, cuidados, limites e controles que aspiram a um ideal, de modo a valorizar a inocência, o bom comportamento e o respeito aos mais velhos. A moral familiar passou por um processo de desenvolvimento que impõe a tarefa de preparar para a vida e para o mundo capitalista e profissional, o que desemboca numa atribuição da escola que não se pode mais limitar ao sexo masculino: é preciso incluir as meninas nesse contexto.

É necessária uma escola que não tenha como meta somente os conhecimentos empíricos, mas também instruir, formar e moldar comportamentos, por meio de um processo didático que se articule com a sistematização da aprendizagem e dos diversos saberes socialmente construídos. Dessa maneira, a escola precisa planejar e organizar suas próprias finalidades, seus objetivos, trabalho disciplinar e concepção pedagógica. Partindo dessa conjectura, o INSA se inspirou na Pedagogia Moderna para conceber seu regime disciplinar (Imagem 28).

Figura 28: Regime disciplinar do INSA pautado na Pedagogia Moderna (1951)



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Regime disciplinar

Art. XX

De acôrdo com a pedagogia moderna, o regime disciplinar adotado na Escola é o mais eficiente; educa-se com bondade e paciência, estabelecendo uma corrente de amizade e confiança, entre o corpo docente e o discente. Não há na Escola o regime do terror que impõe castigos e penas a aluna do professor.

Há de se observar que o documento contradiz o que as ex-estudantes, participantes desta pesquisa, vivenciaram no INSA, principalmente quando aborda que “não há na escola o regime do terror que impõe castigos e penas a aluna do professor”. Pelos relatos, as meninas eram repreendidas o tempo todo, porém as atitudes das professoras para com as alunas não eram vistas como opressão. Era tamanha a docilidade inculcada nas estudantes, que elas criam que eram formas de correção condizentes com o papel da instituição. Fazer a leitura a partir do tempo presente de fatos como não fazer barulho no ato de urinar, raspar as unhas esmaltadas com a gilete, não utilizar adornos para não chamar atenção, desmanchar as barras das saias com a régua etc., enxergamos como algo severamente disciplinar e doutrinador.

Entretanto, inferimos que, para aquele momento, isso não era visto dessa forma – pelo menos na concepção das religiosas, aquilo não era um problema. O terror para punição por indisciplina deveria configurar algo muito pior, que talvez se enquadrasse como: castigo físico, enclausuramento com prática de longas horas de oração, ajoelhar em grãos de milho, uso da palmatória, ou seja, outros castigos que já aconteceram em outros tempos e locais. Mas, isso não significa dizer que no INSA não havia um controle rígido para manter a disciplina, sobretudo, disciplina e controle dos corpos – no que diz respeito ao que pode ou não aparecer –, de como deveriam se comportar, etiqueta para (ir ao banheiro, subir escadas, sentar-se, comer, falar), enfim, toda uma disciplinarização e docilização dos corpos. Estes, se compararmos a castigos físicos, são menos terror.

No que concerne à pedagogia, é o campo da ciência que se ocupa com as tarefas de formação humana a partir de contextos determinados por marcos espaciais e temporais. A Pedagogia Moderna foi criada entre os séculos XVIII e XIX e teve sua história incorporada pela história da educação, à medida que se verificou uma estruturação de fatos, tinha como propósito a modernização, democratização, industrialização e urbanização da sociedade. Aqueles que defendiam suas ideias concebiam a educação como responsável por inserir as pessoas na ordem social (LIBÂNEO, 2005).

[...] são modernas a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional, e todas as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna

como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social. Um olhar sobre as práticas pedagógicas correntes nas escolas brasileiras mostra que tais tendências continuam ativas e estáveis, mantendo seu núcleo teórico forte, ainda que as pesquisas dos últimos anos venham mostrando outras nuances, outros focos de compreensão teórica, outras formas de aplicabilidade pedagógica. A meu ver, não há outras boas razões para alterar essa classificação. Isso não significa que não se apontem novas tendências, algumas já experimentadas em nível operacional, outras ainda restritas ao mundo acadêmico. (LIBÂNEO, 2005, p. 6).

Nesse contexto, a equipe gestora do INSA, ao refletir a educação enquanto atividade social prática de humanização dos indivíduos, optou por uma concepção que fosse pautada na obediência, disciplina, fé, crenças religiosas e respeito do aluno para com os professores, de forma a prezar pela boa convivência e pelo progresso do processo ensino-aprendizagem. Esse trabalho realizado pelas Clarissas Franciscanas implicou numa responsabilidade social e ética, de maneira a alinhar suas concepções com o que a sociedade salinense esperava em relação ao ensino das meninas naquele período, disciplinarização. Assim, não se detiveram a apenas dizer o porquê fazer, mas, mais importante que isso, o que e como fazer. Esse foi um ato que envolveu uma escolha por uma concepção pedagógica que norteou as práticas educacionais do educandário, além disso, era mais próximo do tipo de educação recebida e vivenciada pelas freiras dentro da Congregação.

Um aspecto marcante da Pedagogia Moderna é o ensino pelo mimetismo – conjunto de ações pelas quais o estudante copia e fixa a partir de qualidades de pessoas que o cercam. “Por efeito de simples imitação, alteram-se costumes, modificam-se sistemas políticos, transformam-se concepções filosóficas” (BACKHEUSER, 1958, p. 112) – em outras palavras, a sociedade passa por um processo de mudança. O Estatuto e Projectos – Regulamentos e Instruções do Instituto Nossa Senhora Aparecida dispõe ainda que o ensino será em conformidade com as artes da Escola Doméstica⁴⁸ (INSA, 1951). Trata-se de uma concepção de educação feminina inclinada para o lar, boa esposa, boa mãe e boa dona de casa. A mulher era vista como a base para as mudanças sociais, tendo como referência sua função na família.

Ao se analisarem as fontes documentais do Instituto, foi possível constatar no currículo uma visão de mulher para o século XX a partir de convicções de um ideário escolanovista, porém, há indícios pelas fontes orais de que as práticas tradicionais se perpetuaram. A reforma

⁴⁸ Por Escola Doméstica, referimo-nos neste trabalho o que as fontes analisadas nos fizeram inferir: tratou-se de um modelo pedagógico reservado à formação da mulher. Entendemos uma proximidade sobre a percepção de formação das “[...] moças das ‘elites’ locais [...] passaram a contar com uma educação teoricamente mais consistente, que abrangia atividades domésticas, como jardinagem, culinária e puericultura (OLIVEIRA; NETO, 2015, p. 305).

educacional em torno da Pedagogia da Escola Nova se deu a partir de críticas à Pedagogia Tradicional, nas quais se apontava o não domínio de conhecimento. Foi organizada na forma de escolas experimentais com bons equipamentos pedagógicos a pequenos grupos de elite (SAVIANI, 2012). As ideias escolanovistas surgiram com o novo panorama de trabalho industrial e de mercado brasileiro, que exigiu trabalhadores qualificados para a nova demanda. Essa reforma foi anunciada e defendida, a princípio, por John Dewey, Maria Montessori, Adolphe Ferrière, dentre outros.

O discurso dessa pedagogia era buscar a equidade na disseminação da educação formal no domínio da sociedade moderna e industrial, de modo a corrigir o problema da pedagogia tradicional. Tal concepção ainda vislumbrava a educação como redentora da sociedade. Os conteúdos eram estabelecidos a partir da experiência: caberia ao aluno aprender experimentando. Assim, o papel da escola era adequar as necessidades individuais ao meio, de forma que os professores deveriam organizar seu planejamento para adaptação dos estudantes à sociedade. Nesse momento, e a partir dessa ideologia, foi o período em que mais se falou em democracia e ensino igualitário a todos, contudo, foi o período em que a educação se apresentou mais injusta, desigual e seletiva. Era evidente um ensino elitizado aos filhos da classe dominante e um ensino precário aos filhos da classe proletária (SAVIANI, 2012).

Desse modo, vale ressaltar que o currículo pressupõe seleção de conteúdos, objetivando atender a um contexto social temporalmente situado. Com o movimento da Escola Nova no Brasil, houve o entendimento de que era preciso decidir sobre o que e para quem ensinar. A escola e o currículo são instrumentos importantes para o controle social (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa acepção, o fundamento educacional do INSA enquanto formador de um público feminino vislumbrava a mulher como transmissora de costumes, tradições, valores morais e cultura de um modelo social, tendo a função de preparar as novas gerações, isso é, o homem moderno.

Na Imagem 29, são apresentadas as disciplinas do 1º ano ginásial/1952, organizadas em horário de aula; na Imagem 30, apresenta-se a lista do corpo docente/1957, com as respectivas disciplinas a serem ministradas do 1º ao 4º ano ginásial.

Figura 29: Horário de Aulas, com as respectivas disciplinas do 1º Ano Ginásial de 1952

GINÁSIO NOSSA SENHORA APARECIDA
SALINAS - MINAS GERAIS

74

SÉRIE 1ª. TURMA Unica CURSO Ginásial TURNO Unico

HORÁRIO PARA O ANO LETIVO DE 1952

TOTAL	SÁBADO	6ª. FERA	7ª. FERA	8ª. FERA	9ª. FERA	10ª. FERA	11ª. FERA	12ª. FERA	DISCIPLINAS
3		12-12,50		12-12,50		12-12,50		12-12,50	Português
3	12-12,50		12-12,50		12-12,50		12-12,50		Matemática
2		13-13,50					13-13,50		Latim
3	13-13,50		13-13,50			13-13,50			Francês
2			14,10-15			14,10-15			Org. Geral
2				13-13,50			14,10-15		Hist. Geral
3		15,10-16		15,10-16			15,10-16		Desenho
2			15,10-16			15,10-16			Trab. Man.
1	15,10-16								Canto Gr.
3		7-7,50		7-7,50			7-7,50		Edu. Pl.
2			16,10-17				16,10-17		Bibliot.
2		14,10-15							Religião

Janá Marcia do Coração de Maria
(DIRETOR)

Teodoro Brito
(INSPETOR)

Modelo TAMBOR - B. 104.

Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Esse horário de aula do ano letivo de 1952 é composto por doze disciplinas: português com 03 aulas semanais, matemática com 03 aulas semanais, latim com duas aulas semanais; francês com 03 aulas semanais, geografia geral com 02 aulas semanais, história geral com 02 aulas semanais; desenho com 03 aulas semanais; trabalhos manuais com 02 aulas semanais; canto orfeônico com 01 aula semanal; educação física com 03 aulas semanais; biblioteca com 02 aulas semanais; religião 02 aulas semanais. As aulas eram organizadas de segunda-feira a sábado, com módulos de duração de 50 minutos. No período da manhã, havia aulas somente de educação física, que aconteciam nas segundas, quartas e sextas-feiras das 7h às 7h50. Os outros componentes curriculares eram organizados no período da tarde. Observamos que havia um intervalo de 10 minutos entre uma aula e outra, por exemplo, na sexta-feira, dia com maior concentração de número de aulas: 12h às 12h50 – português, 13h às 13h50 – latim, 14h10 às 15h – história geral, 15h10 às 16h – desenho, 16h10 às 17h – biblioteca. Supõe-se que esse intervalo seria para troca de sala de aula pelas professoras e momento de interação entre as alunas. Não temos elementos suficientes para dizer se havia horário para lanche coletivo ou se a inexistência seria um artifício para que não houvesse muito contato das alunas externas com as alunas internas, o que consideramos importante neste momento retomar a fala de Maria Aderci de Carvalho (2020):

As alunas externas não tinham comunicação com as de dentro da escola, com as pensionistas, as freiras eram rigorosas e não aceitavam. Somente na escola, na sala de aula elas tinham que conversar porque eram colegas, mas, em relação a entrar pra poder ir lá, ficar lá, isso não! Não era aceitável. Eram só elas mesmas, dentro do colégio eram só elas. Se tivesse festa misturava todo mundo, do contrário, não tinha comunicação com as pensionistas.

Importa notar que as influências que vinha do exterior da escola não poderiam atingir as meninas internas, principalmente aquelas que foram deixadas aos cuidados das freiras. Assim, quanto mais resguardá-las do alcance mundano, melhor seria para sua formação e corresponder à confiança que as freiras conquistaram junto aos pais para cuidar de suas filhas.

Nos limites de nossa investigação, o currículo é entendido como um artefato social e cultural sujeito a alterações e mudanças, além disso, não pode ser interpretado fora de sua constituição histórica (GOODSON, 1997), de modo que ele estabeleça uma inter-relação com o contexto em que se encontra e os conteúdos organizados e priorizados a partir da cultura escolar e espaço educativo.

Figura 30: Lista de corpo docente, com as respectivas disciplinas do Curso Ginásial de 1957

ANO LETIVO DE 19 57. CURSO GINÁSIAL

CORPO DOCENTE EM EXERCÍCIO

Série	Matérias	Nome do professor	N.º registro	Reservado para o visto da Secção de Registro
1ª	Português	Ruth Mercedes Mandacaru	D-2246	
2ª	Francês	* * *		
3ª				
4ª				
1ª	História Geral e do Brasil	{ Maria Eugênia Freitas {		Fez exame de suficiência em fevereiro de 1957, Montes Claros
1ª	Geografia Geral e do Brasil	{ Marieta Fraga de Almeida {		Autorizada
2ª				
3ª				
1ª	Matemática	Ruth Mercedes Mandacaru		Autorizada
2ª				
3ª				
1ª	Latim	Dulce Eugênia Chamone		Fez exame de suficiência em fevereiro de 1957, Montes Claros
2ª				
3ª				
2ª	Inglês	Ruth Mercedes Mandacaru		Autorizada
3ª				
4ª				
3ª	Ciências Naturais	Diva Chamone	D-24271	
4ª				
1ª				
2ª	Canto Orfeônico	Hermelinda José de Sousa		Autorizada
3ª				
4ª				
2ª	Desenho Trabalhos manuais e Economia Doméstica	Dulce Eugênia Chamone	D-18178	
3ª				
4ª				
Todas as professoras são Religiosas Clarissas Franciscanas do 25mo. Sacramento e não são remuneradas.				

Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Destaca-se no documento o registro de que todas as professoras são religiosas Clarissas Franciscanas do Santíssimo Sacramento e não são remuneradas. Além disso, as professoras em sua maioria não tinham formação específica para ministrar aulas dos componentes curriculares para o ensino secundário. Para assumir as disciplinas, elas precisavam ser autorizadas pelo órgão competente ou terem sido submetidas com aprovação ao exame de suficiência.⁴⁹ Observa-se que era concreta a questão da carência de professores para assumir as disciplinas, tanto que duas religiosas assumiam três ou mais disciplinas: Ruth Mecerdes Mandacaru lecionou português, matemática e inglês; Dulce Eugênia Chamone lecionou latim, desenho, trabalhos manuais e economia doméstica.

Por tais motivos, o processo de escolarização secundária em Salinas ocorreu naquele tempo à custa de muita improvisação, desde o ambiente de trabalho até a carência de professores habilitados. Entretanto, reconhecemos que, apesar de todas as deficiências encontradas, pelo isolamento e pela dificuldade de acesso de Salinas, a escola só funcionou devido à existência e diligência dessas religiosas. Não era o ideal, contudo, era o que tinha de concreto e possível naquele momento.

O currículo escolar do INSA foi planejado em conformidade com a Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, que expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas. Essa diretriz manteve as instruções metodológicas de Economia Doméstica⁵⁰ e de Trabalhos Manuais instituídas pelas Portarias ministeriais nº 14 de 7 de janeiro de 1946 e nº 557 de 16 de novembro de 1945, respectivamente.

Chama-se atenção para as disciplinas de desenho, trabalhos manuais, canto orfeônico, educação física, economia doméstica e religião. Nesses documentos, encontra-se a confirmação de uma memória do sistema escolar que opera no ensino com o propósito de garantir tradições, valores e costumes morais de exigências socioculturais. Por outro lado, é possível reconhecer a função reprodutora da escola, de modo a corresponder a uma estrutura social e a uma estrutura de produção. Compreende-se que, a partir dessas disciplinas, a instituição incute na formação

⁴⁹ O Artigo 4º do Decreto-lei nº 8.777 de 22 de janeiro de 1946 permitia que professores registrados no Departamento Nacional de Educação (DNE) obtivessem concessão para ministrar disciplinas após submissão e aprovação em exame de suficiência para recrutamento de professores – objetivava suprir a situação de carência vivenciada pelo Ensino Secundário.

⁵⁰ Nossas reflexões sobre a disciplina Economia Doméstica trabalhada no INSA, está sob a compreensão de Schwartzman *et al.*, (2000). Destaca-se a Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituída por Capanema, que apesar de adotar um ensino único, deu um tratamento diferenciado para os sexos, como a previsão de uma educação familiar, que seria ministrada somente às mulheres, até os 21 anos, e que consistia no ensino de conteúdos relacionados aos deveres femininos dentro dos lares. Os autores afirmam que, na década de 1950, essa discussão sobreviveu nesse modelo de programa de educação doméstica tradicional desenvolvida em algumas poucas instituições católicas destinadas à educação feminina.

das meninas distintas divisões e hierarquização necessárias à participação controlada da mulher no mercado de trabalho. Isso se efetiva a partir das vivências escolares, que são permeadas por um caráter religioso e de explicitação do lugar da mulher.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

A análise das informações nos permite inferir que a vivência curricular está interligada e conectada às experiências escolares, pois abrange as diferentes esferas da memória educativa apontadas por Escolano Benito (2017): a Cultura Política (diretrizes, regulamentos, projetos, reformas educativas, etc.), a Cultura Acadêmica (estudos e temáticas abordadas e discutidas em sala de aula) e a Cultura Empírica (aquela baseada na experiência, modos de ensinar, reflexos funcionais e simbólicos das maneiras de entender e governar a prática).

Partindo desse princípio, considera-se que linguagem e ações estão presentes fortemente nos discursos da sala de aula, quando ao mesmo tempo faz uma interseção com os discursos culturais e sociais de uma determinada sociedade temporalmente situada. É claro que, quando se trata de currículo, fala-se também sobre os valores e significados das experiências, relações de poder, de uma hegemonia dominante carregada de sentidos, acepções e interesses. Essas questões se confirmam nas memórias de Maria Aparecida Brito (2020):

Em Desenho a gente aprendia a desenhar, pintar materiais de casa, de enxovais; em Trabalhos Manuais, era a matéria que a gente aprendia a arte de cozinhar, de bordar, de crochê; e, na disciplina de Música... tinha aula de música, muito ligada às palavras religiosas e de valores. Ah, e também de Economia Doméstica para administrar bem o orçamento familiar. E no magistério tínhamos a disciplina de Puericultura, para lidar com o crescimento e desenvolvimento da criança desde o nascimento.

Inferem-se, na fala de Maria Aparecida Brito, as discussões tão debatidas, Sacristán (1991), Moreira e Silva (1994), Goodson (1997) e Lopes e Macedo (2011), quando apontam o currículo escolar enquanto conteúdos selecionados a serem transmitidos pela escola, guiadas por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, haja vista que se trata de um mecanismo sociocultural idealizado para alcançar objetivos humanos específicos, sistematicamente determinados. Dessa maneira, a escola organiza o currículo a partir de lógica e métodos organizados por disciplinas, anos escolares e horários de aulas. Todavia, “a matriz teórica que

fundamenta e estrutura a história das instituições escolares e das práticas educativas, [...] não reduz o conhecimento à internalidade da instituição, sua descrição, representação e avaliação curricular e processual” (MAGALHÃES, 2004, p. 117).

Em síntese, pode-se inferir que as instituições educativas enfrentam diversos desafios ao construir sua identidade histórica, construção que não ocorre de forma linear, ela se dá num processo dinâmico a partir de fatores sociais, curriculares, pedagógicos, econômicos, administrativos e antropológicos.

Partindo desse contexto, as lembranças da entrevistada remetem aos significados de uma formação escolar feminina, que parte de acordos e negociações com a sociedade salinense, de forma que não gerem conflitos sociais e culturais. Por outro lado, é nítida a objetivação de relações de poder de forma que práticas tradicionais e socialmente aceitas sejam disseminadas. Nessa perspectiva, a Portaria do Ministério da Educação e Saúde nº 1045/1951 faz um chamamento aos docentes para efetivação do currículo estabelecido:

Solicitando a preciosa atenção dos dignos professores que constituem o corpo docente do Colégio para esse programa de ação moral, a Congregação espera contar com o apoio e a colaboração de todos, na certeza de que compreenderão a grande necessidade desse esforço na época presente, quando fatores dissolventes de toda ordem concorrem, poderosamente, para afastar a juventude dos bons caminhos da honra, da disciplina, da ordem e do trabalho, levando-a às seduções do materialismo, da incúria ou da frivolidade, o que facilita a ação dos interessados em inocular na classe estudantil o espírito de turbulência e o desrespeito às instituições. (BRASIL, 1952, p. 65).

A diretriz é específica para o Colégio Pedro II, porém tornou-se padrão e um programa de referência para os colégios particulares, devido à propagação e ao reconhecimento daquele ensino enquanto de qualidade.

Nesse contexto, entende-se que disciplinas e respectivos conteúdos citados por Maria Aparecida Brito têm como objetivo desenvolver habilidades no campo considerado como “arte feminina”, a partir do domínio de técnicas. A formação das meninas abrange uma projeção decorativa, de modo a enfatizar a importância dos atos éticos, morais, desenvolturas de aptidões e de higiene. Para além disso, ressaltam-se a importância da vida em família e o papel social que a ela compete. As disciplinas ministradas no INSA tinham como perspectiva preparar a mulher para assumir as mudanças da sociedade, de modo a preservar as tradições familiares e do lar.

Dessa forma, as disciplinas de religião, desenho, economia doméstica e trabalhos manuais implicavam em utilizar o intelecto para finalidades de criações e interpretações

indispensáveis para a economia familiar, ocupação da mente e contribuição para preservação da família, sem questionar os atos dos esposos. Assim,

Aconselhava-se que no ensino secundário deveria haver separação dos sexos nas escolas e a educação das jovens se fizesse em estabelecimentos de ensino exclusivamente de frequência feminina. Essa prática estava pautada nas razões do conservadorismo vigente e visava conservar as mulheres em seus espaços tradicionais: os meninos continuaram a ser preparados para a inserção no mundo público, as meninas deveriam ser educadas para o desempenho do papel materno. (ALMEIDA, 2014, p. 342).

De acordo com Bourdieu (2019), isso se trata de uma violência simbólica: privar as mulheres de se estabelecerem em espaços sociais, reforçando a dominação masculina – uma representação androcêntrica de uma reprodução social fundamentada no patriarcalismo a partir de uma relação de poder e dominação. Além disso, a educação no INSA foi pautada num

“[...] ideário favorável à educação do sexo feminino antes do processo de escolarização das mulheres e da feminização do magistério no século XIX. Ideias de educação promovidas por uma Instituição católica fortemente ligada aos Bispos (Igreja) e financiada pelas próprias famílias, ressaltando o caráter privado e elitista dos primórdios da educação feminina em Minas Gerais. (ROCHA, 2008, p. 11-12).

Sem deixar de lado as tradições do cristianismo, os costumes e valores morais, principalmente no que se refere às questões femininas, as irmãs Clarissas Franciscanas buscaram inovar as práticas pedagógicas a partir das mudanças educacionais, objetivando fortalecer os Institutos da Congregação assim como a fé católica. Isso é possível perceber no relato:

A didática das freiras era de forma a nos fazer enxergar o porquê das coisas. Costumo dizer que era o método da descoberta, por exemplo, na hora da matemática... Eu tinha muita dificuldade em matemática, a Irmã Anunciação se esforçava para nos fazer entender o jogo dos sinais da matemática. Ela sem material, fazia a gente compreender. Porque ela era o material, ela mesma, ela andava na sala de aula, ela falava assim: “_ Eu vou dar dez passos”. E contava os dez passos. “_ Agora eu vou tirar dois passos. Menos dois”. E andava para trás. Então, elas ensinavam assim. (MARIA APARECIDA BRITO, 2020).

Para além do método tradicional de ensino, as recordações da ex-estudante trazem evidências de um esforço para criatividade da prática pedagógica, buscando contextualizar o ensino e assim conseguir fazer com que a aprendizagem aconteça. Já dizia Escolano Benito (2006) que os modos de comunicação e as práticas não são neutras, tendo em vista que as formas

culturais de interação contribuem na construção de sentidos do processo ensino aprendizagem – consequentemente, orienta a gestão do ritmo da classe e muitos aspectos essenciais da vida cotidiana das instituições educativas.

Valendo das suas experiências como educadora, a ex-estudante do INSA traz recordações em que as religiosas procuraram driblar as dificuldades que apareceram naquele momento:

Por exemplo, a irmã Benigna, na 5ª série, eu não esqueço disso: pra fazer a gente memorizar as capitais dos países, ela nos nomeava pra gente ir aprendendo. Ela falava: “_ Fulana de tal, você é a capital de tal lugar, repete aí para mim”. Nós repetíamos. Ela dizia: “_ Você Maria Aparecida é a capital de Portugal, você é Lisboa, fala para mim, você é a capital de”? “_ Eu sou Lisboa, capital de Portugal”. E assim a gente aprendia, todas recebiam um país e era sua capital. Quando ela gritava lá na frente: “_ Portugal”! Quem era Lisboa ficava de pé, levantava a mão e todos tinham que repetir. Para mim, isso era muita perspicácia delas, elas eram muito criativas, criativas demais! A pedagogia delas era na base da criatividade. (MARIA APARECIDA BRITO, 2020).

É perceptível que as Irmãs Clarissas Franciscanas não se apegavam tão somente a práticas tradicionais de ensino para atingir seus objetivos, num período em que os recursos didáticos eram escassos e distantes da região norte mineira. Todavia, elas utilizavam da criatividade e de artimanhas para que as alunas pudessem fazer associações e se aproximar o máximo possível do conhecimento cultural e erudito. Nessa perspectiva, Piccolo (2005) afirma:

O ambiente pedagógico tem que ser lugar de fascinação e inventividade; não inibir, mas propiciar sensibilização entusiástica de caráter plurisensorial, a mixagem dos sentidos, com música, expressão corporal, linguagem cênica; unir a dinâmica da vida e a dinâmica do conhecimento; orientar a gostar da vida; o prazer é dinamizador do conhecimento. (PICCOLO, 2005, p. 42-43).

Para Escolano Benito (2017), essas ações se tratam da arte de ensinar do professor, porque toda experiência tem significado que se efetivou a partir de uma prática organizada. Escolano Benito dá novos sentidos à cultura escolar concretizada por atividades preparadas, operadas pela experiência no trato com as pessoas e o conhecimento. Valorizam-se as ações, os discursos, os sujeitos e objetos envolvidos no dia a dia escolar a partir de rotina e rituais construídos e (re) construídos pelas dimensões da experiência.

Isso corrobora o que Leontiev (2004)⁵¹ diz, que se apropriar de uma transformação e passar para as demais gerações é um trabalho específico do ser humano, que não se restringe a se adaptar à natureza: vai muito além disso; ele a modifica a partir de sua evolução e de suas novas necessidades que vão surgindo ao longo do tempo – até porque o contato do homem com o mundo é mediatizado pela sua relação com os outros, por meio da linguagem. De acordo com Markus (1974) *apud* Malanchen (2019),⁵² essas necessidades são de origem social ou individual, porque o homem é social, histórico e coletivo. Desse modo, a cultura é uma manifestação histórica do processo de hominização e por isso se desenvolve coetaneamente com o pensamento humano, isso é, a apropriação da cultura é sempre um processo coletivo. (MALANCHEN, 2019).

De acordo com Markus (1974, p. 52) *apud* Malanchen (2019, p. 51), “[...] o processo de desenvolvimento não se veja obrigado a recomeçar sempre do início, mas possa partir do ponto em que se deteve a atividade de gerações anteriores”. A autora cita Leontiev (1978) para enfatizar essa afirmação, bem como para defender que esse processo de transmissão de geração a geração deve se dar pelo processo educativo. Nessa perspectiva, a autora define *cultura* como resultado da relação humana com a natureza: tudo o que não é natural, mas que tem atividade humana envolvida. Assim, defende-se que a cultura não é indissociável do processo de produção, ou seja, é um produto da existência do ser humano, resultado de sua vida concreta, histórica e social.

De outra maneira, “[...] em torno da experiência, os modos como se constrói a cultura da escola, a cultura empírica ou efetiva, ou seja, aquela que se afirmou na realidade, nem sempre coincide com a postulada teoricamente ou com aquela desejada socialmente” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 30) – porém, são artefatos produzidos a partir da criatividade concebidos racionalmente a partir de uma realidade. Partindo desse pressuposto, apreendemos que o homem, a escolarização, a cultura e o desenvolvimento social se constituem num constante movimento educativo que se fortalece pela cultura empírica e expressa significados apoiados em cotidiano, tradições e rotinas da instituição educativa.

Considerando a dinâmica do ensino do INSA discutidas até aqui, ao analisarmos as fontes documentais, avaliamos importante trazer nesse momento as memórias administrativas com que as religiosas tiveram que lidar para o pleno funcionamento do educandário. É uma

⁵¹ Utilizamos Leontiev (2004) para uma contextualização do objeto no que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano, contudo, não é um suporte analítico.

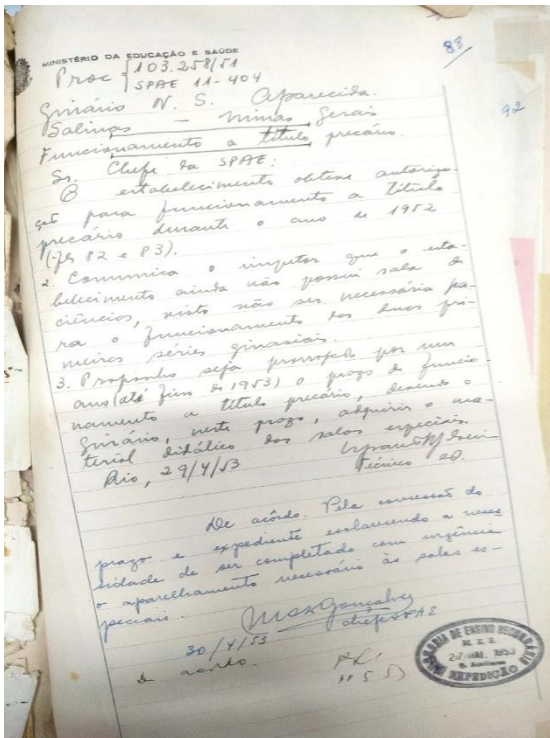
⁵² Utilizamos os estudos Malanchen (2019) para contextualizar o objeto acerca da transmissão da cultura e conhecimentos de geração a geração, entretanto, não é um suporte analítico.

tarefa diligente tão importante quanto todas as memórias já trazidas até aqui, pois as questões administrativas e financeiras são o alicerce para a efetivação da prática de ensino.

4.3 As memórias administrativas que se encontram nos bastidores

Desde o início de seu funcionamento, em 1951, as irmãs Clarissas Franciscanas buscaram pelos meios legais a regularização do INSA – autorização do seu funcionamento. Depois de análise da documentação pelo Ministério da Educação e Saúde (MES) e referendada pelo inspetor escolar, a instituição recebeu consentimento de autorização de funcionamento “a título precário”. Isso se deu pelos argumentos de que a escola necessitava melhor se equipar materialmente para atender aos preceitos pedagógicos para uma instituição formal de ensino a nível ginásial. No parecer técnico (Imagem 31), estabelece-se que providências deveriam ser tomadas para que o INSA fosse munido com uma sala específica de ciências até final de 1953, uma exigência obrigatória para atender aos alunos a partir da 3ª série ginásial.

Figura 31: Autorização de funcionamento do Ginásio Nossa Senhora Aparecida de Salinas a título precário (1951)



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Ministério da Educação e Saúde

Prot. { 103.258/51
SPAE 110-404

Ginásio N. S. Aparecida

Salinas – Minas Gerais

Funcionamento a título precário

Sr. Chefe da SPAE:

1. O estabelecimento obtém autorização a título precário durante o ano de 1952 (fls 82 e 83).
2. Comunica o inspetor que o estabelecimento ainda não possui sala de ciências, visto não ser necessário para o funcionamento das duas primeiras séries ginásiais;
3. Proponho seja providenciado em um ano (até fim de 1953), o prazo do fim do funcionamento a título precário, devendo o ginásio neste prazo adquirir o material didático das salas especiais.

Rio, 29/4/53

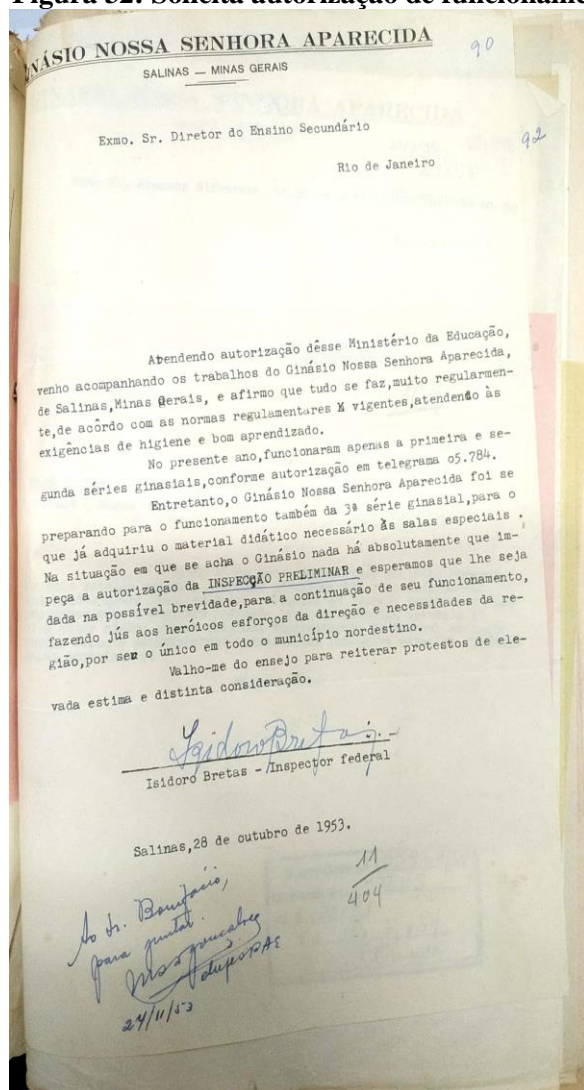
De acordo. Pela concessão do prazo e expediente esclarecendo a necessidade de ser completado com urgência o aparelhamento necessário às salas especiais.

MGonçalves

30/4/53 Chefe SPAE

As solicitações foram providenciadas pela Congregação dentro do prazo estipulado (Imagem 32), porém, a autorização se arrastou até o ano de 1969. É sabido que a escola era recém instalada, não tinha muitos recursos financeiros, como já citado anteriormente, o Instituto necessitou da ajuda de parte da comunidade para se erguer – situação que não foi considerada pelas autoridades competentes. Outro fator que também dificultou o processo de autorização foi a delonga na tramitação dos documentos entre INSA e MES/MEC⁵³, uma vez que os recursos de comunicação e transporte eram demasiadamente precários.

Figura 32: Solicita autorização de funcionamento do Ginásio Nossa Senhora Aparecida (1953)



GINÁSIO NOSSA SENHORA APARECIDA
SALINAS – MINAS GERAIS

Exmo. Sr. Diretor do Ensino Secundário

Rio de Janeiro

Atendendo autorização dêsse Ministério da Educação, venho acompanhando os trabalhos do Ginásio Nossa Senhora Aparecida, de Salinas, Minas Gerais, e afirmo que tudo se faz, muito regularmente, de acordo com as normas regulamentares e vigentes, atendendo às exigências de higiene e bom aprendizado.

No presente ano, funcionaram apenas a primeira e segunda séries ginasiais, conforme autorização em telegrama 05.784.

Entretanto, o Ginásio Nossa Senhora Aparecida foi se preparando para o funcionamento também da 3ª série ginasial, para o que já adquiriu o material didático necessário às salas especiais. Na situação em que se acha o Ginásio nada há absolutamente que impeça a autorização da INSPEÇÃO PRELIMINAR e esperamos que lhe seja dada a possível brevidade para a continuação de seu funcionamento, fazendo jus aos heroicos esforços da direção e necessidades da região, por ser o único em todo município nordestino.

Valho-me do ensejo para protesto de elevada estima e distinta consideração.

Isidoro Bretas – Inspector federal
Salinas, 28 de outubro de 1953.

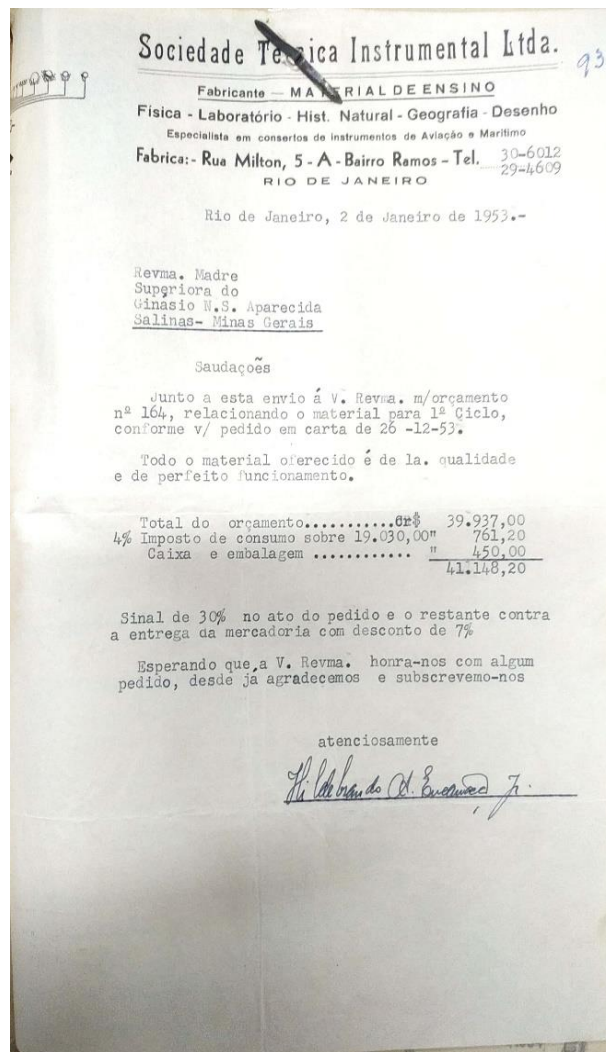
Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

⁵³ Pela Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953, o Ministério da Educação e Saúde (MES) passa a denominar-se Ministério da Educação e Cultura (MEC). A sigla se mantém até os dias atuais, embora a educação tenha passado a ser atribuição exclusiva da pasta somente em 1995. (MEC, 2020). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira> Acesso em: 07 mar./2023.

O documento é datado em 28 de outubro de 1953, já se aproximando do final do ano letivo. Todavia, conforme arquivo da SRE de Araçuaí, a mesma solicitação tinha sido realizada em 19 de janeiro de 1953, e não houve retorno da Diretoria do Ensino Secundário. Assim, sua autorização de funcionamento ainda estava a título precário pela Portaria 833 de 25 de setembro de 1952.

As religiosas procuraram atender a todas as exigências solicitadas, ainda assim, não foi emitida portaria definitiva de autorização para funcionamento da instituição até 1969. Com a mesma finalidade e objetivando atender às normativas legais, a gestão do INSA monta novamente o processo de regularização da instituição. Nele inclui documentos que comprovam as adequações solicitadas pelo inspetor federal de ensino, conforme exemplo da Imagem 33:

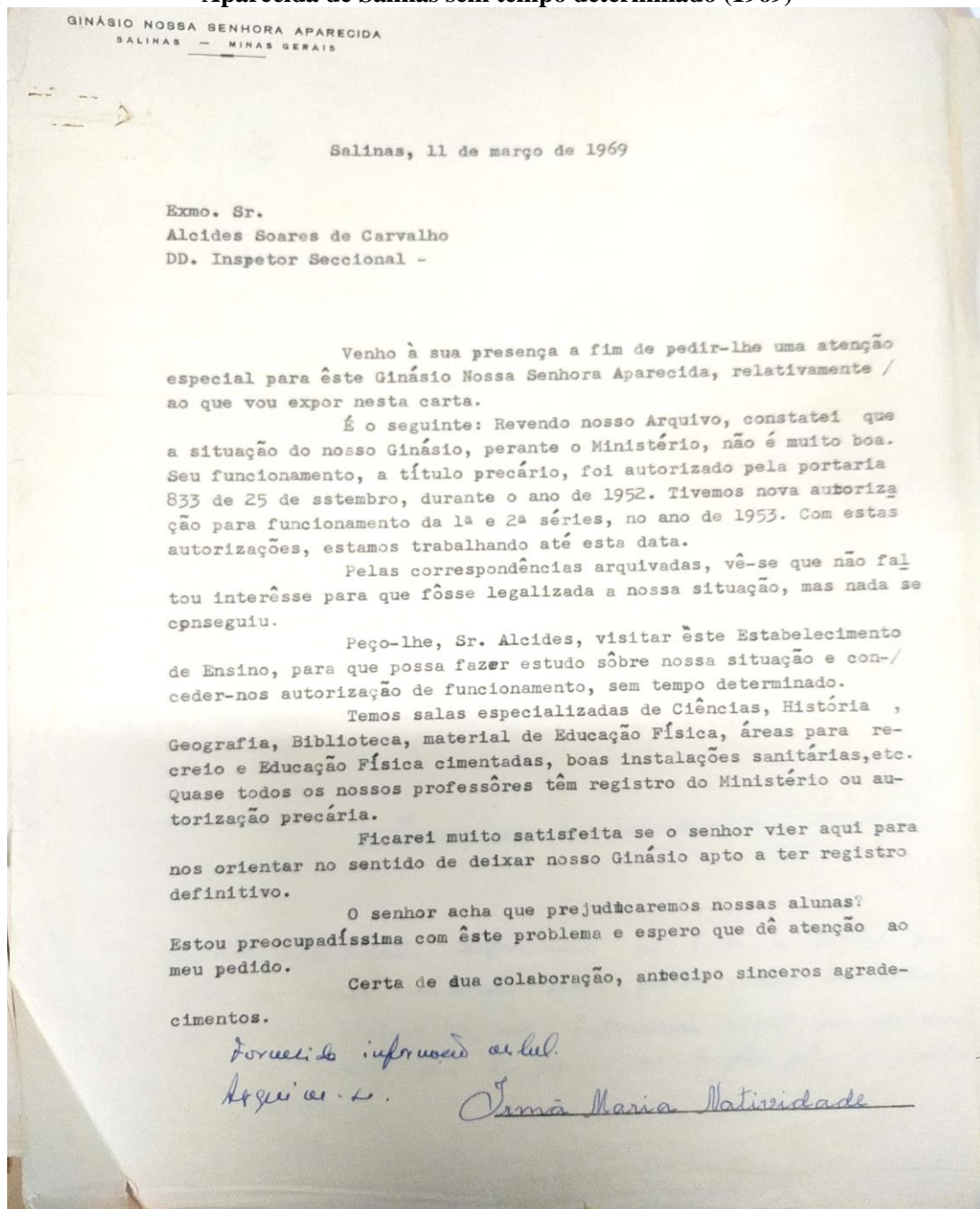
Figura 33: Documentos do processo para adequações necessárias à autorização de funcionamento do Ginásio Nossa Senhora Aparecida de Salinas (1953)



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG

Na documentação da escola, aparecem vários registros em que as freiras solicitam autorização permanente da instituição. Porém, o processo de regularização legal do INSA foi concedido somente em 1969, conforme nova solicitação emitida, em apelo, no documento abaixo:

Figura 34: Carta de solicitação de autorização de funcionamento do Ginásio Nossa Senhora Aparecida de Salinas sem tempo determinado (1969)



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

[...] É o seguinte: Revendo nosso Arquivo, constatei que a situação do nosso Ginásio, perante o Ministério, não é muito boa. Seu funcionamento, a título precário, foi autorizado pela portaria 833 de 25 de setembro, durante o ano de 1952. Tivemos nova autorização para funcionamento da 1ª e 2ª séries, no ano de 1953. Com estas autorizações, estamos trabalhando até esta data.

Pelas correspondências arquivadas, vê-se que não faltou interesse para que fosse legalizada a nossa situação, mas nada se conseguiu.

Peço-lhe, Sr. Alcides, visitar este Estabelecimento de Ensino, para que possa fazer estudo sobre nossa situação e conceder-nos autorização de funcionamento, sem tempo determinado.

Temos salas especializadas de Ciências, História, Geografia, Biblioteca, material de Educação Física, áreas para recreio e Educação Física cimentadas, boas instalações sanitárias, etc. Quase todos os nossos professores têm registro do Ministério ou autorização precária.

Ficarei muito satisfeita se o senhor vier aqui para nos orientar no sentido de deixar Nosso Ginásio apto a ter registro definitivo.

O senhor acha que prejudicaremos nossas alunas? [...]

A diretora Irmã Maria Natividade demonstra sua insatisfação em relação a autorização de funcionamento da instituição, e principalmente, preocupação sobre a vida escolar das alunas. Após verificar os arquivos do estabelecimento, deu-se conta de que sempre foram resolutas para com as solicitações do inspetor federal de ensino, bem como, com a diretoria do ensino secundário. Inferimos pelo exposto no documento, que as religiosas já estavam fatigadas com a situação. Além do mais, foi um exercício em prol de um objetivo que se deu por cerca de dezoito anos.

Antes disso, o INSA funcionou amparado pela autorização a título precário concedida em 1952. As irmãs estavam sempre atentas a não deixar a vida escolar das alunas descobertas, de modo que pudessem usufruir de todos seus direitos legais de estudantes. Após cada visita de inspeção escolar, sempre se somavam outros itens a serem providenciados pela escola, e assim continuavam sob autorização da Portaria provisória nº 833/1952. Nas palavras de Justino Magalhães (2004, p. 15):

A cultura, ou melhor, as culturas, nas suas dimensões simbólica, material, teórica, praxeológica, axiológica são a substantivação do desenvolvimento e da educação através de processos formativos e instrucionais. Projeto social, a educação é uma construção pessoal; é um processo centrado no sujeito e que tende a assumir a modalidade de projeto, cuja representação de futuro medeia entre uma idealização e a realidade educativa, na sua complexidade e atualidade. Constituindo em si uma atualização epistemológica estruturada nas relações sociais e de poder, integram a própria teoria dessas mesmas relações e da sua mudança em educação, a ação e a inovação tendem a sobrepor-se, coincidindo nos seus agentes, tempos, objetivos e resultados.

Isso significa que, numa estrutura lógica da ação humana, há valores morais predominantes numa determinada sociedade. A memória documental presente manifesta informações sobre o INSA que envolve uma materialidade histórica da sua situação legal junto

ao sistema de ensino. Uma singularidade expressa sob distintas maneiras em que as irmãs Clarissas Franciscanas tiveram que lidar com desafios não só local, mas também a nível macro. As fontes documentais trazem indícios de que o processo com objetivo de regularização e autorização de funcionamento do Instituto era um elemento que preocupava as Clarissas Franciscanas. Notamos que havia apreensão das freiras em atender a todos os itens que eram solicitados pelo serviço de inspeção escolar. Aqueles que não eram integrados no rol da documentação se dava ao fato de impossibilidade de aquisição considerando o cumprimento do prazo estabelecido pelo MES/MEC.

A título de exemplo, no processo inicial faltou anexar fotografias do prédio, comprovação de aquisição de extintores de incêndio, relação do material didático existente das salas especiais, habilitação e/ou autorização dos professores de latim e matemática para lecionarem tais disciplinas curriculares. A falta desses requisitos na composição do processo acarretou na negativa de emissão da autorização permanente. Com exceção do material didático das salas especiais, os demais foram encaminhados posteriormente, por conta disso, era estabelecido novo prazo para encaminhar novamente um novo processo com as todas as comprovações juntadas.

Para além do que já foi posto, as fontes constantes nos processos citados nos revelaram elementos que consideramos importantes para nossa investigação: número de estudantes matriculadas, dimensões das salas de aulas, número de alunas por metro quadrado para cada sala de aula, relação de material didático disponível na instituição, declaração lavrada em cartório de idoneidade moral das gestoras e docentes etc., em conformidade com as exigências do Ministério da Educação e Saúde.

As informações das fontes demonstram o quão complexo foi naquele período implantar um educandário em Salinas. Como se não bastasse iniciar do zero, sem recursos financeiros, as religiosas foram diligentes em: buscar meios criativos para angariar fundos (quermesses, festas religiosas, leilões, etc.); recorrer a doações junto a latifundiários e pecuaristas; preocuparem-se com a organização pedagógica, currículo, recursos didáticos, adoção e aquisição de livros didáticos; uniformes, disciplina, documentos institucionais; pensar e buscar espaços para atender à demanda do orfanato e do internato – dentre tantas outras necessidades básicas, presumimos que as freiras Clarissas Franciscanas canalizaram atenção para que o INSA se fizesse realidade em um lugar de difícil acesso e distante dos grandes centros da época.

Ainda assim, com toda essa demanda e atropelos enfrentados, era preciso também buscar em tempo recorde atender aos trâmites legais para regularização da instituição e consequentemente, respaldar a vida escolar dos educandos.

O vocábulo educação alia, 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, públicos. Por sua vez, ato e formalização aliam-se aos produtos, constituindo, por consequência, uma polissemia que integra: instituição, ação, conteúdo, produto. (MAGALHÃES, 2004, p. 5).

Com as mudanças no setor educacional, com a publicação da primeira LDB⁵⁴, essas ações se prolongaram, pois novas exigências surgiram – o que para as religiosas se tornou uma burocracia desgastante, como é possível verificar na Imagem 34. Para além disso, as mudanças foram marcantes. Com a promulgação da nova LDB em 1961, foram necessárias várias mudanças, como adquirir novos livros didáticos e reelaborar o ensino e as técnicas aplicadas. As exigências envolvem fatores amplos e em diversos ramos: administrativos, financeiros, pedagógicos, recursos humanos, arquitetura, mobiliário, estrutura e infraestrutura didático-pedagógicos.

Esses documentos apresentam uma memória que traz o Estado numa função fiscalizadora e coercitiva, apresentando um fato social agregado de representações que desembocam em mudanças educacionais pregando um caráter democrático. Assim, educação/instituição traduz toda a panóplia de elementos, estruturas, agentes, recurso – entretanto, ao mesmo tempo as balizas socioculturais e civilizacionais que os estados e outros aparelhamentos mantêm em funcionamento para fins de conservação e transformação social (MAGALHÃES, 2004). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 4024 de 1961 traz novas organizações curriculares, descentralização a nível nacional, regional e escolar. Que memórias o INSA traz desse contexto? Esse é um questionamento que buscamos problematizar e discutir na subseção seguinte.

⁵⁴ A proposta de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) advém da necessidade de consolidar e dar unidade à regulamentação e estruturação da educação no país. Esse empreendimento é o desdobramento de iniciativas parciais e fragmentadas iniciadas em 1931-1932 com os decretos do Ministro da Educação, Francisco Campos, que se estende à década de 1940, com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, formuladas por Gustavo Capanema. Suas bases se edificavam sobre a proposta de industrialização independente e economia autônoma, fundadas nos princípios liberais-burgueses e nos modos de viver e trabalhar capitalista. A educação escolar não podia ficar à margem deste futuro (MACHADO; NETTO, 2017). Convergente a essa proposição, apoiava-se a escola pública como demonstração de uma “[...] educação democrática, escola democrática e progressista, liberdade de pensamento e igualdade de oportunidades para todos” (SANFELICE, 2007, p. 546-547). Ganharam concentração os debates sobre: 1) a natureza que as escolas brasileiras deveriam assumir (caráter público ou privado); 2) o ensino religioso (sendo facultativo o ensino religioso, aberto a todos os credos); e 3) a subvenção do Estado às escolas privadas (BARROS, 1960). Trata-se de um momento marcante da história da educação brasileira. Com essa lei o problema da educação deixou de ser preocupação de um círculo restrito de especialistas para atingir as preocupações de amplos setores da população. A Campanha em Defesa da Escola Pública, cujo mérito fundamental foi ter colocado evidente, a relação entre o desenvolvimento nacional e a instrução popular, foi um momento singular do debate democrático no Brasil (LIRA, 2010).

4.4 Mudanças e transições políticas

Nesta subseção, objetiva-se reconstituir as memórias do Instituto Nossa Senhora Aparecida a partir de dimensões legais, técnicas e políticas. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 4.024 foi publicada em 20 de dezembro de 1961. Com ela, novas imposições educacionais marcaram e exigiram reorganização de disciplinas curriculares, espaço físico, recursos didáticos e novas condutas educativas nos espaços escolares. Sabe-se que as finalidades da LDB eram regulamentar e constituir os “[...] dispositivos sobre a Educação nela expressos e a ideia de regulamentação tem um significado preciso em termos das técnicas legislativas utilizadas pelos poderes políticos [...]” (MARCHELLI, 2014, p. 1482). Seu conteúdo está significativamente ligado às questões curriculares e ideológicas hegemônicas, o que impede às instituições de ensino formularem ou proporem disciplinas curriculares divergentes ou omissas ao que está instituído.

Esse momento faz referência a uma defesa de Anísio Teixeira e Guy de Hollanda, um ideal de descentralização curricular a ser disposto em três partes: “o nacional, o regional e o escolar”, que se efetivou a partir da nova LDB. Até ser sancionada, a LDB de 1961 foi debatida durante treze anos por educadores. Nessa defesa, Lobo (1967) diz que, a partir da Lei 4.024 de 1961, tornou-se indispensável reformular quase todos os livros didáticos dos cursos do ensino secundário, isso é, buscar adequação curricular às novas exigências. Essa circunstância causou limites à liberdade concedida aos estabelecimentos de ensino quanto à determinação do número de disciplinas a serem ofertadas em conformidade com as instâncias nacional, regional e escolar.

De acordo com a LDB nº 4.024/61, o ensino primário poderia ser ministrado com duração mínima de quatro séries anuais e estendido até seis anos. Nesse caso, dever-se-iam iniciar aos conhecimentos do aluno técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. O ensino médio, enquanto prosseguimento ao primário, seria ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, com abrangência a cursos secundários, técnicos e formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Cada ciclo era composto por disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas (BRASIL, 1961). Apesar de defender um ensino público e democrático, nem todos conseguiram estudar, os investimentos governamentais foram insuficientes e, assim, a educação ainda era um espaço voltado para o público elitista.

Ademais, vale ressaltar a ênfase tradicional de conhecimentos técnicos aplicados em conformidade com o sexo do estudante, de modo que a educação não era igualitária a toda população: havia ensino privilegiado e dedicado especificamente à mão-de-obra feminina e

mão-de-obra masculina. Apesar do escolanovismo ainda estar em alta, o ensino teve fortes influências do tecnicismo. Partindo do campo de pesquisa deste trabalho, preocupou-se com a formação de mão-de-obra qualificada que pudesse corresponder aos anseios desenvolvimentistas e sociais; juntamente com esse ensino, princípios, condutas morais, valores patriarcais, preservação educacional das meninas enquanto esposa, mãe e do lar; fortalecimento da religião católica, uma vez que, pela nova diretriz, previa-se a formação mínima para a profissão docente – e o ensino religioso tornou-se facultativo.

Para ingressar na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio, o estudante deveria comprovar aprovação em exame de admissão, de modo a confirmar satisfatória educação primária, desde que tivesse no mínimo onze anos completos de idade ou a atingisse no correr do ano letivo; além disso, deveria comprovar conclusão do ciclo ginásial ou equivalente. A nova LDB foi um marco crucial para a educação brasileira, contudo, ainda estava longe da democratização, não havia vagas para todos, o acesso ao ensino ainda era restrito e selecionado.

O ensino médio, pela Lei 4.024/61, era organizado em cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, com vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas. Ressalta-se ainda a formação moral e cívica dos estudantes, por meio do processo cotidiano educativo (BRASIL, 1961).

De acordo com Goodson (1995; 1999), a determinação dos princípios norteadores curriculares gira em torno de conflitos ideológicos, haja vista que se trata de relações sociais construídas e necessidades que surgem para o desenvolvimento sociocultural e econômico. No que diz respeito à Lei 4.024/1961, os debates foram acirrados em relação à inclusão ou exclusão de disciplinas no currículo escolar, de forma a atender às necessidades do mercado de trabalho com mão de obra técnica e qualificada. Nessa perspectiva de formação técnica humana, Saviani (2013, p. 344 - 345) afirma:

Esse sentido geral é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho [...].

Por outro lado, Queiroz e Housome (2018, p. 5) ponderam que:

A LDB/1961 é considerada a mais importante dentre as impactantes reformas do sistema educacional brasileiro ocorridas ao longo do século XX. Isso se deve, principalmente, pelo fato de pela primeira vez no país uma única lei tratar de todos os níveis e ramos do ensino. Além disso, esse documento traz o diferencial de ter descentralizado alguns princípios de organização do currículo escolar, concedendo aos Estados da federação e suas escolas uma moderada, porém importante, flexibilidade para definir currículos mais ajustados às peculiaridades regionais.

Avaliando esses fatores desenvolvimentistas e a ascensão do capitalismo, o cenário político era a formação do cidadão para a mão de obra qualificada, de forma a demarcar as mudanças das diretrizes oficiais do ensino. Assim, buscou-se compreender: como o INSA se reorganizou a partir da especificidade da Lei nº 4.024/1961? Houve alterações em seu currículo escolar? Como ocorreu? Considerando que:

O Ensino Secundário, no período entre 1942 a 1961, entre a Reforma Capanema e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi regido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 09 de abril de 1942. Essa lei, conhecida como Reforma Capanema, foi elaborada de acordo com os interesses do Estado, dirigido pelo Getúlio Vargas, para a educação escolar, sob a égide da centralização administrativa do governo federal e, sobretudo, do projeto político do Estado Novo. (RIBEIRO JR, 2008, p. 34).

É importante lembrar neste momento que, em razão dessa lei (Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 – Reforma Capanema), o ensino secundário foi instituído por dois ciclos: o primeiro com duração de quatro anos e o segundo com três anos. Este último proporcionava duas opções: o curso clássico e o científico. Os currículos tinham como propriedade o ensino enciclopédico, de modo a valorizar a cultura geral e humanística. A lei reiterou a educação religiosa como matrícula facultativa, obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica e indicou que a educação das meninas fosse em instituição distinta de onde fosse ofertado o ensino formal aos meninos. Em decorrência da Segunda Guerra Mundial, estabeleceu-se a educação militar para o sexo masculino. Essa lei educacional se manteve vigente até a promulgação da Lei 4.024/1961 (BOMENY, 2020).

Reorganizar o ensino no INSA fez-se necessário a partir do novo contexto de diretrizes educacionais, sem deixar de considerar os princípios da CICFMSS: a educação humana, confessional e, ao mesmo tempo, técnica, conforme os interesses sociais. As fontes apontam que não foi uma tarefa simples para a equipe gestora, pois esta já contava com certa autonomia para traçar seu currículo.

Neste momento, abordamos uma história mais institucional do INSA, em que nos atemos mais às documentações. Pelas trocas constantes de correspondências entre a escola com o inspetor e a diretoria do ensino secundário, percebemos um conflito em que as religiosas tiveram dificuldade em adaptar o currículo do educandário à Lei nº 4.024/1961. É um movimento que foi se constituindo dentro de uma dinâmica específica, de modo que escolhemos por trabalhar essas memórias numa cronologia diferente, sem trazer dados e discussões numa perspectiva sequencial.

Dessa forma, podemos notar nos documentos (Imagens 35, 36 e 37) evidências de que as freiras Clarissas Franciscanas tentam adaptar o currículo escolar sem afastar o que era fundamental para elas – manter a dimensão religiosa da instituição.

Figura 35: Currículo enviado pelo INSA – 19 maio de 1961

GINÁSIO NOSSA SENHORA APARECIDA
SALINAS—MINAS GERAIS

Salinas, 19 de maio de 1962

Dr. Diretor do Ensino Secundário
Rio de Janeiro

70442
1962 JUN 13 PM 12 34

Atendendo ao telegrama officio nº 004021, estou remetendo a V.S. o currículo, distribuição semanal de tempos escolares e o que ficou acotado com referência à verificação de rendimento escolar, de acordo com a Lei e Diretrizes e Bases:

CURRÍCULO

Disciplinas obrigatórias	1a série	2a série	3a série	4a série
Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	4	4	4	4
História	3	3	2	3
Geografia	3	3	2	x
Ciências	x	x	2	3
Iniciação às ciências físicas e biológicas	2	2	x	x
Disciplinas complementares				
Organização política e social do Brasil	x	x	x	1
Francês	2	2	2	2
Disciplinas optativas				
Inglês	2	3	3	3
Canto orfeônico	1	1	1	1
Práticas educacionais				
Educação física, moral e religiosa	3	3	3	3
Iniciação artística	2	1	1	1

APURAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Será considerada aprovação em cada disciplina o aluno que atingir a média mínima 50 (cinquenta).

A fórmula para apuração da média supra será:

$$\frac{(N T M : 7) \times 3 + (N E \times 2)}{5}$$

N T M = notas dos trabalhos mensais dos meses de abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro.

N E = nota de exame final que será prestação depois do período de 180 dias letivos.

TRABALHOS MENSAIS = A média, em cada disciplina, nos trabalhos mensais, será o resultado de três exercícios escritos, no máximo.

Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

GINÁSIO NOSSA SENHORA APARECIDA

SALINAS – MINAS GERAIS

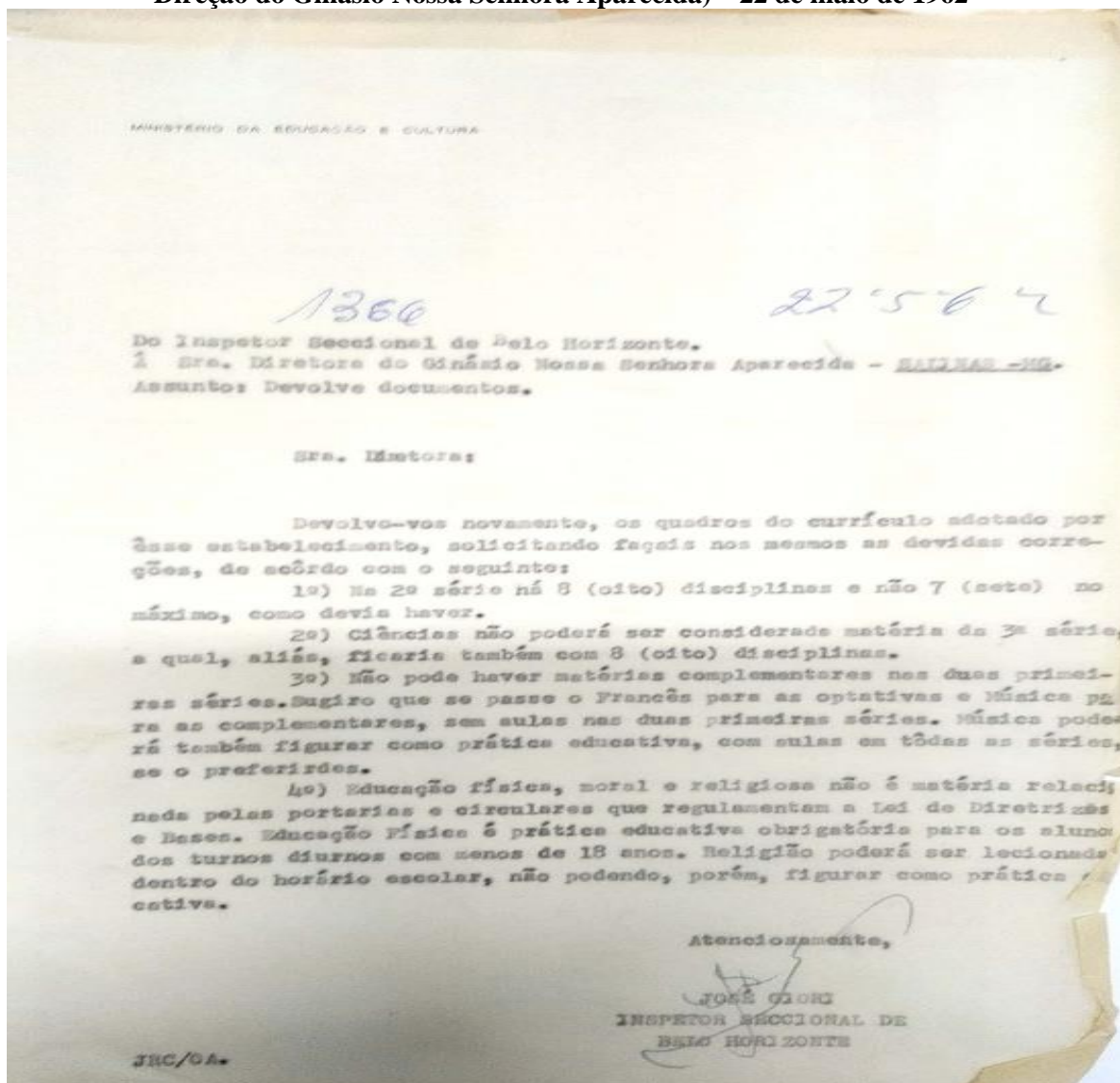
Salinas, 19 de maio de 1962

Sr. Diretor do Ensino Secundário
Rio de Janeiro

Atendendo ao telegrama ofício nº 0400021, estou remetendo a V. S. o currículo, distribuição semanal de tempos escolares e o que ficou adotado com referência a verificação de rendimento escolar, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases:

CURRÍCULO
[...]

Figura 36: Devolução do currículo ao INSA (do Inspetor Seccional de Belo Horizonte à Direção do Ginásio Nossa Senhora Aparecida) – 22 de maio de 1962



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

1366

22.5.62

Do Inspetor Seccional de Belo Horizonte.
À Sra. Diretora do Ginásio Nossa Senhora Aparecida – Salinas
Assunto: Devolve documentos.

Sra. Diretora:

Devolvo-vos novamente, os quadros dos currículos adotados por esse estabelecimento, solicitando façais nos mesmos as devidas correções, de acordo com o seguinte:

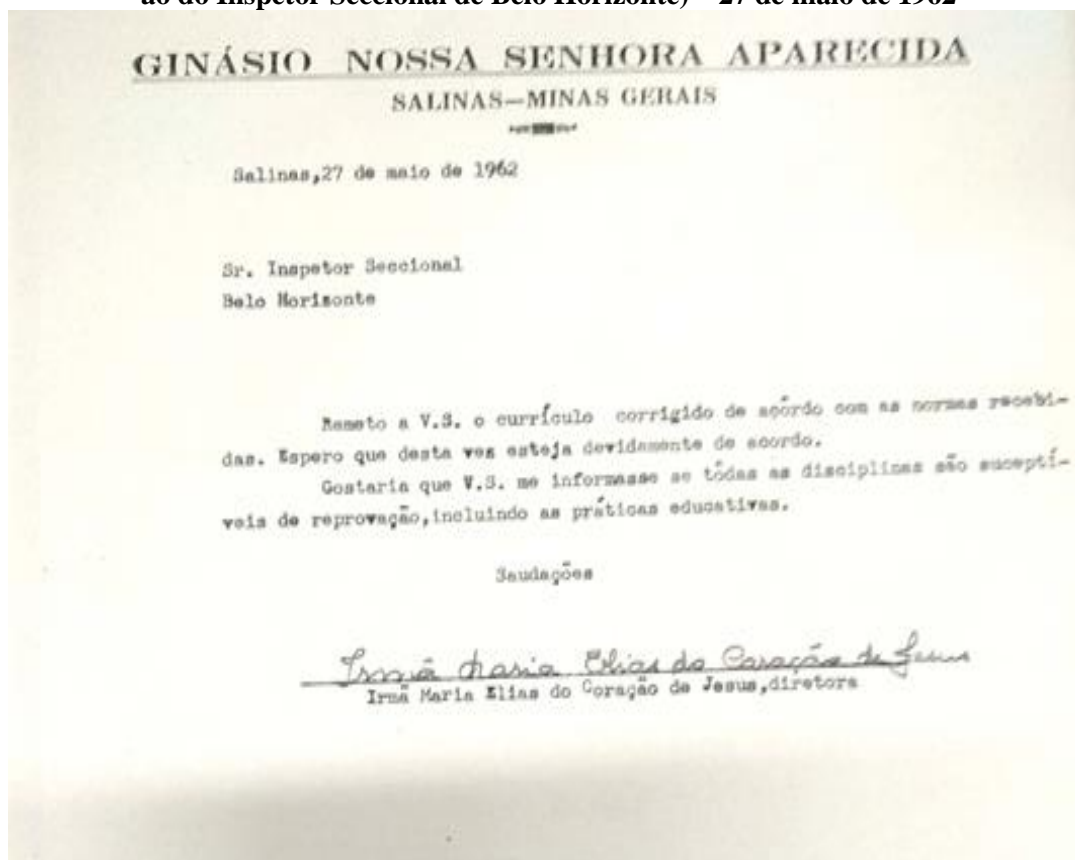
- 1º. Na segunda série há 8 (oito) disciplinas e não 7 (sete) no máximo, como deveria haver.
- 2º. Ciências não poderá ser considerada matéria da 3ª série, a qual, aliás, ficaria também com 8 (oito) disciplinas.
- 3º. Não pode haver matérias complementares nas duas primeiras séries. Sugiro que se passe o Francês para as optativas e Música para as complementares, sem aulas nas duas primeiras séries. Música poderá também figurar como prática educativa, com aulas em todas as séries, se o preferirdes.
- 4º. Educação física, moral e religiosa não é matéria relacionada pelas portarias e circulares que regulamentam a Lei de Diretrizes e Bases. Educação Física é prática educativa obrigatória para os alunos dos turnos diurnos com menos de 18 anos. Religião poderá ser lecionada dentro do horário escolar, não podendo, porém, figurar como prática educativa.

Atenciosamente,

JOSÉ GIORI
INSPETOR SECCIONAL DE
BELO HORIZONTE

Notamos na sequência dos documentos que religiosas, professoras do INSA, tiveram dificuldade em adaptar o currículo do colégio à nova LDB. O documento devolvido pelo Inspetor Seccional (Imagem 36) traz indícios de que mudar o currículo para atender aos preceitos da nova LDB não foi uma tarefa fácil para as freiras. Organizar o plano curricular seria o mesmo que abdicar de crenças consideradas por elas, essenciais. A memória documental traz uma extensa pilha de correspondências (envio/devolução) que exige (re)adequação do Colégio para com o currículo formal (Imagens 36 e 37). Ela suscita muito mais do que uma simples (re)adequação técnica e de conteúdo, trata-se de conciliar as novas diretrizes com suas tradições e crenças religiosas – haja vista que, para a Igreja Católica, era essencial a formação pautada num modelo de comportamento feminino.

Figura 37: Envio de documentos corrigidos (Da Direção do Ginásio Nossa Senhora Aparecida ao do Inspetor Seccional de Belo Horizonte) – 27 de maio de 1962



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Salinas, 27 de maio de 1962

Sr. Inspetor Seccional
Belo Horizonte

Remeto a V. S. o currículo corrigido de acordo com as normas recebidas. Espero que desta vez esteja devidamente de acordo.

Gostaria que V. S. me informasse se todas as disciplinas são susceptíveis de reprovação, incluindo as práticas educativas.

Saudações

Irmã Maria Elias do Coração de Jesus, diretora

Os documentos mostram que houve aqui um início de um embate que envolve questões políticas. As freiras começam a se sentir desgastadas, consumidas pelas mudanças implementadas e pelo excesso de cobranças para adequação. As visitas de fiscalização do inspetor passam a ser mais recorrentes, e se desdobravam em maiores cobranças. As religiosas começam a ter que lidar com algo que elas não estavam acostumadas – a política. Considerando que as freiras atendem à elite salinense, nos questionamos: Por que o inspetor estava com tanto

empenho na fiscalização da instituição? O que estava acontecendo para que o inspetor estivesse tão empenhado em um trabalho de vigilância na atuação das freiras? Inferimos que, nesse momento, tensões estavam acontecendo com a elite local. Pelos documentos, gerou-se ali um ruído, já que as Clarissas Franciscanas estavam a serviço da elite salinense, era quase que incoerente esse desgaste com o serviço de inspeção escolar. Recuperando o conteúdo das figuras acima, nota-se que o inspetor faz jus ao seu papel de regulador do Estado, de forma dura e inflexível – impõe os rigores da lei à instituição de ensino para o funcionamento escolar em conformidade com a nova legislação.

Tendo a Igreja Católica suas próprias convicções para a formação humana e convivência social a partir de suas crenças, infere-se que as alterações curriculares foram realizadas a contragosto das Irmãs Clarissas Franciscanas. A figura do inspetor seccional enquanto fiscal do Estado foi um dos meios encontrados para monitorar, vigiar e controlar a atuação das instituições formais de ensino quanto ao seu funcionamento e currículo implementado no cotidiano escolar.

É importante, nesse momento, compreender o trabalho do inspetor seccional e os fins de suas competências junto às instituições escolares. Pelo Decreto nº 40.050, de 29 de setembro de 1956, foi aprovado o regimento da Diretoria do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura. Essa diretoria foi composta por seis seções; dentre elas, a Seção de Inspeção (S.I.), que funcionou com inspetorias seccionais, para exercer ações regionais subordinadas à Diretoria do Ensino Secundário.

Art. 10. À Seção de Inspeção (S.I.) compete:

I - Estudar e planejar as normas relativas à fiscalização dos estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção federal, assim como cuidar de sua revisão contínua e aperfeiçoamento;

II - apreciar, encaminhando ao Diretor, quando fôr o caso, processos relativos aos seguintes assuntos: a) exame de admissão; b) matrícula; c) adaptação de curso; d) transferência de aluno; e) exames e provas; f) revisão de provas; g) aplicação de preceitos legais ou regulamentares sobre a vida escolar dos alunos ou a atividade fiscalizadora dos inspetores;

III - fazer o levantamento dos dados necessários à organização da estatística de matrícula, freqüência e aproveitamento dos alunos;

IV - planejar e dirigir a execução das providências relativas a exames previstos pela legislação para candidatos de idade superior à normal para alunos dos cursos secundários.

V - opinar sobre a redação do regimento do estabelecimento de ensino sob a jurisdição da Diretoria do Ensino Secundário, manter arquivo dos regimentos dos estabelecimentos sob inspeção federal e registro atualizado de tôdas as modificações autorizadas.

VI - Expedir certidões relativas a assuntos da Seção.

VII - Coordenar as atividades das Inspetorias Seccionais. (BRASIL, 1956).

O papel do inspetor escolar era efetivamente de fiscalizar, ser os olhos do Estado sobre as práticas de ensino adotadas e realizadas nas instituições formais, de modo a garantir o controle do conhecimento a ser ministrado nas escolas. Contudo, isso pode acontecer de forma tranquila ou conturbada conforme o local, os envolvidos e os interesses políticos. Pelas fontes documentais, inferimos que esse acompanhamento do INSA foi conflituoso. Entendemos que houve certa perseguição que pode ter sido marcada por uma política coronelista e de voto de cabresto. E os motivos para isso? Devido a escola ter se tornado o lugar de controle da sociedade, o político local – entretanto – não quer a sociedade sob o controle das freiras, ele quer a sociedade sob o seu controle.

Sabemos que a lei tem seu sentido amplo, porém, ela também pode ser usada com intenções diferentes em distintos lugares. Os registros documentais trazem indícios de que a lei foi utilizada em Salinas como moeda de chantagem política. Neste estudo, encontramos uma particularidade do processo de implantação da LDB. Por Salinas se localizar em uma região de difícil acesso, por ser marcada pelas regras coronelistas, pelo voto de cabresto e pelo poder de controle – de modo que a LDB, em vez de funcionar como algo que impulsionasse a educação –, o processo funcionou como algo que deu mais controle para aquele poder local.

Os documentos nos fizeram apreender que as freiras estavam sendo vigiadas no exercício do seu trabalho. Elas passaram a ser tuteladas por pessoas que não estavam preocupadas com a educação e sim com o controle político da região. O que causava receio aos líderes políticos locais era a força e influência que as irmãs tinham no processo de formação daquela juventude, de modo que o entendimento dessa força política era que elas deveriam estar do lado deles, caso contrário, estariam contra eles.

Assim, no contexto de Salinas, ao mesmo tempo em que a nova LDB trouxe perspectivas de esperança em relação à ampliação educacional e qualidade de ensino, não se pode ignorar o que a documentação demonstra: vigilância, suspeições, intervenções, censuras e autoritarismos, os quais se efetivam por um aparato repressivo. Ou o estabelecimento de ensino – o INSA – se adequa às exigências, ou sofre penalidades por descumprimento e omissão, correndo o risco de não ser autorizado e reconhecido para funcionamento, o que resultaria no seu fechamento.

Ponderando acerca desses elementos, o controle se deu por meio da violência simbólica aplicada pelo Sistema de Ensino e se expressou sobre a Escola enquanto aparelho ideológico do Estado, com sua modalidade específica: ação pedagógica, autoridade pedagógica e trabalho pedagógico (SAVIANI, 2012). Para Bourdieu e Passeron (1975, p. 19), “todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como

legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”. Trata-se de um processo claramente social, de forças ideológicas e com jogo de interesse por trás disso, a dominação de poder. Desse modo, o trabalhador não tem conhecimento e, muito menos, controle da totalidade. Ele é tido como uma simples peça na engrenagem fabril. Portanto, o controle e o conhecimento estão nas mãos do capital e configuram instrumentos fundamentais para dominação do trabalho. Em outras palavras, a dominação é realizada a partir da violência simbólica por dissimulação.

Dentre as diversas cobranças, às instituições escolares, competiria aparelhar-se com equipamentos laboratoriais com argumentos de melhorar a formação de mão-de-obra para a indústria e reprodução da estrutura social. Para isso, seria necessário dispor de investimento em laboratórios e salas de aula especializadas. Essas cobranças reforçavam as limitações do INSA em atender a maior número de alunas carentes, tendo em vista que necessitava dos pagamentos das mensalidades para atender aos requisitos estruturais solicitados.

Dessa forma, por se tratar de uma instituição privada localizada numa região onde o poder econômico estava nas mãos de poucos, reproduziu-se a desigualdade educacional entre a formação dos filhos da elite e dos filhos dos trabalhadores braçais, enfatizando a elitização do ensino. Ao buscar atender às altas exigências impostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), criou-se um abismo entre a elite e o povo salinenses, já que maior investimento no estabelecimento requeria mais dinheiro entrando na instituição.

A sequência de figuras abaixo demonstra o empenho da Congregação em atender às solicitações do MEC. Para isso, não nos limitamos aos documentos pós LDB de 1961, e sim procuramos analisar evidências da trajetória administrativa trilhada pelo INSA, sem procurar seguir uma linha cronológica. Chamamos atenção para as políticas culturais que nelas aparecem e a relação entre as religiosas do INSA com o serviço de inspeção escolar federal nem sempre foram conflituosas.

Figura 38: Relatório de Inspeção do Ginásio Nossa Senhora Aparecida (1958)

GINÁSIO NOSSA SENHORA APARECIDA
 SEGUNDO RELATÓRIO DE INSPEÇÃO DO GINÁSIO NOSSA SENHORA
 APARECIDA - Ano letivo de 1958

Cumprindo o dever de Inspetor Federal do Ginásio Nossa Senhora Aparecida, desta cidade de Salinas, passo a expor as atividades do estabelecimento durante o ano de 1958.

A nova séde do ginásio nada deixa a desejar, apesar de ainda estar em construção; atende a tôdas as exigências da portaria 501/52. As salas de aulas são amplas, bem arejadas, bem iluminadas. As salas especiais: Geografia, História, Ciências Naturais e Desenho, bem equipadas. De modo particular, na sala de Ciências Naturais, o laboratório está completo, facilitando o estudo da disciplina.

As aulas são ministradas em regime diurno para o sexo feminino e noturno para o sexo masculino. Nêste ano se acham matriculados 171 alunos.

O corpo docente é constituído dos seguintes membros: Diretora Dulce Eugênia Chamone-reg.nº 1 133; Secretária: Diva Chamone-reg. 504. Professores: Português e Francês: Ruth Mercedes Mandacaru-reg. D-2 246; Latim: Dulce Eugênia Chamone-reg.nº D-18 178; Inglês: Ruth Mercedes Mandacaru-autorizada; Ciências Naturais: Diva Chamone-reg.nº D-24 271; Matemática: Ruth Mercedes Mandacaru-autorizada; História Geral e do Brasil: Maria Eugênia Freitas-reg.nº D-26 465; Geografia Geral e do Brasil: Marieta Fraga de Almeida-que fez exame de suficiência em fevereiro do corrente ano; Música e Canto, Hermelinda José de Sousa-autorizada; Trabalhos Manuais, Desenho e Economia Doméstica: Dulce Eugênia Chamone-reg.nº D-18 178; Educação Física: Marieta Fraga de Almeida, autorizada. Para o Departamento Masculino, ainda leciona o professor dr.º Swaldo Prediliano de Santana- Francês- autorizado.

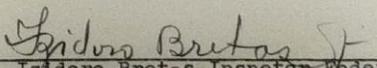
As aulas são ministradas com a maior dedicação por parte dos professores, que não poupam sacrifícios pelo bom andamento do Ginásio e progresso intelectual dos alunos. A Diretora Dulce Eugênia Chamone (Irmã Narcisca do Coração de Maria) é incansável em fazer crescer dia a dia o nome do Ginásio, trabalhando, dêste modo, pelo progresso da cidade de Salinas.

As datas cívicas são comemoradas com o maior entusiasmo. De modo especial, notei como foram festejadas as datas: 1º de maio, em homenagem ao operariado brasileiro e 7 de setembro, DIA DA PÁTRIA.

Há diversos Grêmios e Clubes, que realizam sessões todos os meses, o que muito contribui para o adiantamento cultural dos alunos. Então, nota-se o Grêmio Catequético Imaculada Conceição, onde, ao par do ensino religioso, os alunos se preparam para falar publicamente.

Encerrando meu trabalho, deixo meus cumprimentos sinceros ao corpo docente dêste estabelecimento, fazendo votos a Deus pelo seu progresso sempre crescente.

Salinas, 23 de agosto de 1959.


 Izidoro Bretas - Inspetor Federal

Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

SEGUNDO RELATÓRIO DE INSPEÇÃO DO GINÁSIO NOSSA SENHORA
APARECIDA – Ano letivo de 1958

[...]

A nova sede do ginásio nada deixa a desejar, apesar de ainda estar em construção; atende a todas as exigências da portaria 501/52. As salas de aulas são amplas, bem arejadas, bem iluminadas. As salas especiais: Geografia, História, Ciências Naturais e Desenho, bem equipadas. De modo particular, na sala de Ciências Naturais, o laboratório está completo, facilitando o estudo da disciplina.

As aulas são ministradas em regime diurno para o sexo feminino e noturno para o sexo masculino. Neste ano se acham matriculados 171 alunos.

[...]

As aulas são ministradas com a maior dedicação por parte dos professores, que não poupam sacrifícios pelo bom andamento do Ginásio e progresso intelectual dos alunos. A Diretora Dulce Eugênia Chamone (Irmã Narcisa do Coração de Maria) é incansável em fazer crescer dia a dia o nome do Ginásio, trabalhando, deste modo, pelo progresso da cidade de Salinas.

As datas cívicas são comemoradas com o maior entusiasmo. De modo especial, notei como foram festejadas a datas: 1º de maio, em homenagem ao operariado brasileiro e 7 de setembro, DIA DA PÁTRIA.

Há diversos Grêmios e Clubes, que realizam sessões todos os meses, o que muito contribui para o adiantamento cultural dos alunos. Então, nota-se o Grêmio Catequético Imaculada Conceição, onde, ao par do ensino religioso, os alunos se preparam para falar publicamente.

O documento apresentado (Imagem 38) expressa um contexto bem distinto dos apresentados anteriormente. Em 1958, o INSA tinha acabado de mudar para o prédio próprio, tratava-se de um período ambicioso de uma política educacional e cultural. As informações que encontramos no relatório do inspetor descrevem uma relação harmônica e de parceria em prol do desenvolvimento da escola. No relatório do Sr. Izidoro Bretas, ele descreve algumas atividades escolares realizadas em que se infere que a educação do instituto era prestada com qualidade. Aponta-se ainda que a instituição dispõe de organização e possibilidades de mediação didática articulada a um bom espaço físico.

Para além disso, há recursos didáticos específicos por área de ensino e uma relação educativa virtuosa em que meninos não se misturavam com meninas. A separação das classes em turno diurno (meninas) e noturno (meninos) apresenta que as mulheres deveriam evitar contato com o sexo oposto e com o mundo exterior, deveriam se dedicar a uma educação recatada, de modo a se recolher num ambiente de clausura e ter convívio cotidiano apenas com pessoas do mesmo sexo – tanto que o único professor homem só ministrava aulas para o departamento masculino.

As disciplinas eram organizadas a partir das exigências curriculares do Ministério da Educação, os conteúdos e práticas educativas centram-se em atividades orientadas para condutas em conformidade com os costumes morais, de obediência, que convergem para construção de hábitos alienados. Mais do que isso, os estudantes aprendiam desde cedo que a sociedade tem uma organização estrutural, e cabe a cada um se conformar e buscar se adequar à ordem dominante.

As práticas educativas do INSA inspiravam num ensino secundário ambicionados pelas famílias salinenses. No cotidiano escolar, tinha como prática rotineira uma série de mecanismos que se faziam valer aos padrões hierárquicos, de forma a predominar o ponto de vista dominante. Essas evidências aparecem quando no relatório de inspeção escolar se traz destaque às comemorações do dia do operário, da pátria e atuação do Grêmio Catequético Imaculada Conceição. Este tinha dentre outras funções preparar o aluno para a boa oratória, ou seja, para não ser trabalhador braçal.

Daí nos perguntamos: Que preparação era essa? A quem se destinava? Todos tinham acesso a essa formação? Naquele ano em específico, 1958, havia 171 alunos matriculados, e destes, muitos pertenciam às cidades circunvizinhas. Essa realidade deixa claro que o ensino era classista, a maioria dos estudantes eram filhos dos proprietários de terras, que podiam pagar pelos estudos. Uma minoria (de meninas) ganhava os estudos em troca do trabalho doméstico, trabalhando na limpeza e manutenção do prédio escolar. O documento prenuncia a divisão de grupos pelas condições socioeconômicas, de gênero e do trabalho. Na concepção de Saviani (2007, p. 155-156):

[...] com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. [...] A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Como o próprio inspetor cita “o dia do operário”, inferimos que, no contexto de Salinas, esse termo se refere aos empregados dos latifundiários, à mão de obra braçal. Não eram questionadas a precarização e as condições de trabalho – muito menos sobre os princípios fundamentais para uma sobrevivência com dignidade. Era incutida a naturalização da segregação social, situação vivenciada dentro do ginásio pela separação socioeconômica e de gênero que se perpetuam para além dos muros da escola – uma educação sob medida para quem era permitido ter acesso à escola –, impressões que também encontramos nas narrativas dos entrevistados:

Naquela época estudava quem podia pagar. Apesar de ser quase irrisório o valor em relação ao hoje, lógico! Mas, era uma escola selecionadora. Ela selecionava, separava o joio do trigo ali. Me refiro no sentido de estar ali as pessoas que elas acreditavam que tinham competência, inteligência... porque hoje sabemos que todo mundo tem inteligência, existem várias delas [inteligências], todo mundo tem capacidade de se desenvolver, de ter direito

de se inserir no sistema de educação, de oportunidades. [...] coisas que eram inconcebíveis naquele tempo. (ODETE CÂNDIDO, 2021).

Na fala de Odete Cândido, aparecem de forma latente as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil refletidas no contexto de Salinas já naquele período. Por se tratar de uma região afastada dos grandes centros e de difícil acesso, a situação era bem agravante, apesar de o INSA ter sido um educandário muito importante para aquela época, atendia ao público privilegiado. Esse agravo atingia de forma direta o público desfavorecido em que o abandono escolar se fazia necessário por questão de sobrevivência, uma vez que a prioridade era a luta contra a fome – não cabia alimentar sonhos tão distantes da realidade daquele povo carente.

Odete Cândido afirma que o INSA foi um educandário sob medida para quem era permitido ter acesso à escola, pois no separar o joio do trigo – o pobre do rico –, ele traz uma percepção elitista do que foi aquele contexto. Aqueles que nasceram em berço de ouro com certeza estavam aptos e tinham inteligência o suficiente para se dedicar aos estudos e se desenvolver. E aquele que não tinha nem o que comer? Os filhos dos ricos, além de terem boa e farta alimentação, tinham condições de pagar e frequentar um educandário. O filho do pobre já ia dormir pensando se teria o que comer no dia seguinte. Então, uma escola como o INSA estava muito distante da realidade de uma criança mal alimentada. Diante do exposto, Odete Cândido reconhece que a educação do INSA era para a elite salinense.

Um elemento que chama muita atenção é a questão da “disciplina escolar”, em que era inculcada nas crianças e jovens a vigilância pelo bom comportamento. Trabalhavam-se rotineiramente preceitos morais, normas e condutas do que se esperava das estudantes – obediência, cumprimento de horário, vestuário adequado, uniforme limpo e impecável – padrões rigorosos que exigiam disciplina, caso contrário, eram submetidas a castigos. A Imagem 39 representa muito bem esse cenário:

Figura 39: Sala de aula do INSA em 1954.



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Analisando essa imagem e outras fontes que a complementam, reafirmamos que, nas práticas escolares, a organização do trabalho didático do instituto buscava se reiterar a partir da doutrina cristã. Em todos os espaços escolares havia imagens católicas. As alunas aparecem devidamente alinhadas nos seus uniformes – que não passam despercebidas as blusas de mangas compridas numa cidade extremamente quente. No cotidiano escolar, as alunas precisaram aprender a controlar seus impulsos, movimentos e se adequar às regras instituídas pelas religiosas. A escola era uma realidade ambicionada pelas meninas que chegaram a conhecê-la, aparentava um local agradável, entretanto, também regido por controle, vigilância e regras.

As jovens deviam obediência à autoridade externa, que se traduz no respeito à autoridade espiritual de origem divina e se concretiza na disciplina exigida pela sociedade. “Longe de um conjunto de atividades ideais e artificiais, a escola se tem de organizar como a própria sociedade, com um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural da aprendizagem” (ANÍSIO TEIXEIRA, 1954, p.5).

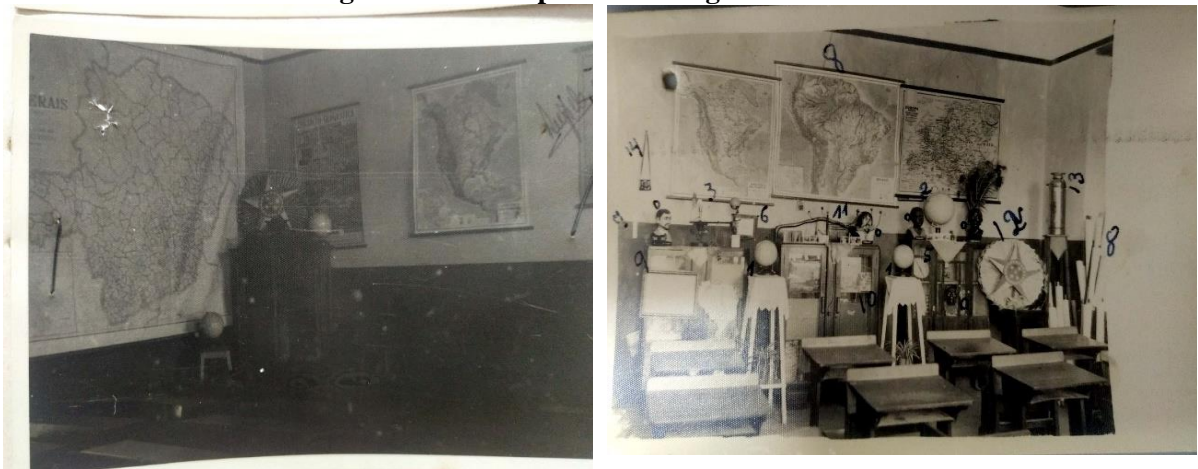
Escolano Benito (2017) considera a escola enquanto instituição que ao longo do tempo, se organiza e sofre transformações motivadas por questões culturais, principalmente em torno

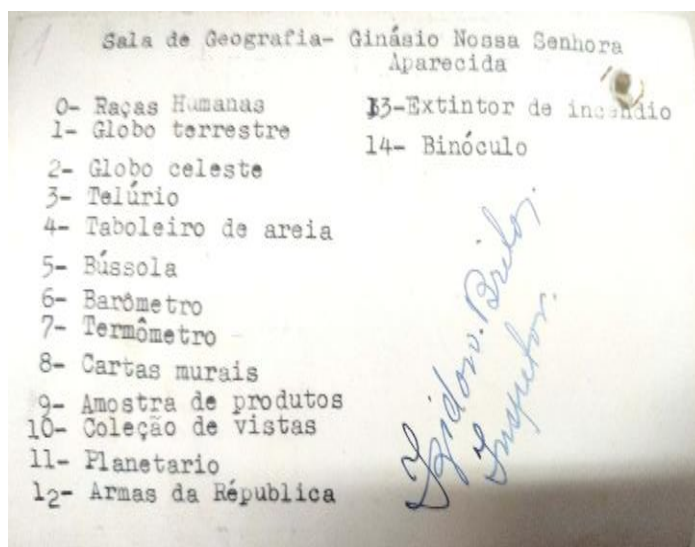
do qual o estabelecimento opera, engaja em conjunturas munidas de características marcadas pelo processo socio-histórico em que está envolvido e interage. Dessa maneira, consideramos que a escola traz fortes costumes e padrões de tradições, entretanto, governada por controle de instituições deliberadamente estabelecidas por leis e por um mecanismo de interesse político e social, como é apresentado pelos servidores das inspetorias seccionais.

Os inspetores escolares eram homens considerados de apropriada inteligência na proposição do patriotismo, aquele que – com esmero – velasse em interesse do Estado a fiscalização dos métodos de ensino, a conduta dos educadores e o aproveitamento dos estudantes. Estes tinham ainda como função apontar os erros e solicitar medidas de melhoria, seja na estrutura ou infraestrutura da escola. Os estabelecimentos de ensino só tinham autorização para funcionar legalmente sempre com prévia verificação desses senhores (BRASIL, 1956).

Dentre tantas exigências, estão os laboratórios disciplinares de ensino ou salas especializadas. Apesar das dificuldades financeiras do INSA, não possuindo naquele momento recursos para se adequar às novas exigências do ensino, de escola moderna e experimental, com laboratórios e oficinas, foi preciso buscar meios para efetivá-las. Nos relatórios dos inspetores aparecem as descrições do que a escola dispunha de adequação enquanto estabelecimento de ensino e das necessidades de aquisições para atender aos preceitos legais para regularização da autorização de funcionamento. Os laboratórios deveriam ser adequados a cada tipo de ensino disciplinar (Imagens 40, 41 e 42).

Figura 40: Sala especial de Geografia - 1954.





Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

A sala especializada para o ensino de geografia era composta com os seguintes recursos:

0 – Raças humanas, termo utilizado na área de geografia humana visando o estudo da formação da sociedade brasileira – a miscigenação do povo. Na figura a disciplina é representada por bonecos de cores diferentes. Os componentes 1 (globo terrestre) e 5 (bússola) são instrumentos utilizados para estudo/leitura e elaboração de mapas temáticos e orientação no espaço, são recursos da cartografia para formação do profissional; o 2 (globo celeste) e o 11 (planetário) são instrumentos utilizados para conhecer o sistema solar, planetas, estrelas - astronomia; o item 3 (telúrio) é um mineral utilizado para o estudo na subárea da geologia por meio da identificação de suas características mineralógicas e aplicação comercial; 6 (barômetro) medir pressão atmosférica e 7 (termômetro) temperatura atmosférica, são alguns dos instrumentos utilizados para estudar as características atmosféricas na subárea da climatologia; 8 (cartas murais), mapa físico e político do território brasileiro; 9 (amostra de produtos) materiais táteis, como maquetes, perfis de solos, fragmentos de rochas e minerais etc.; 12 (armas da república) são os símbolos oficiais do país que na Imagem 40 é representado pelo brasão; 13 (extintor de incêndio) utilizado em caso de incêndio no ambiente; 14 (binóculo) em trabalho de campo é muito utilizado para aproximação de objetos distantes para verificação de detalhes.

Assim como para o ensino da geografia configurou-se um modelo de organização específica da sala de aula, também se organizaram esses espaços para o ensino de ciências naturais (Imagem 41), desenho e trabalhos manuais (Imagem 42) e história. Além disso, foram adquiridos diversos materiais didáticos para o 1º ciclo do ensino secundário exigido pelo MES.

Figura 41: Sala especial de Ciências Naturais – 1954



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

O processo de aquisição dos materiais para as salas especializadas não foi fácil. Uma busca constante de mobilização realizada pelas freiras, doações de políticos, comerciantes e dos latifundiários da região e trabalho dos demais da comunidade somou-se num esforço eminente de colaboração conjunta. Com esforço e dedicação, o objetivo foi alcançado a fim de atender às exigências do Ministério da Educação e Saúde, que tinha como argumento aprimorar o trabalho pedagógico dos professores e aprendizagem dos alunos.

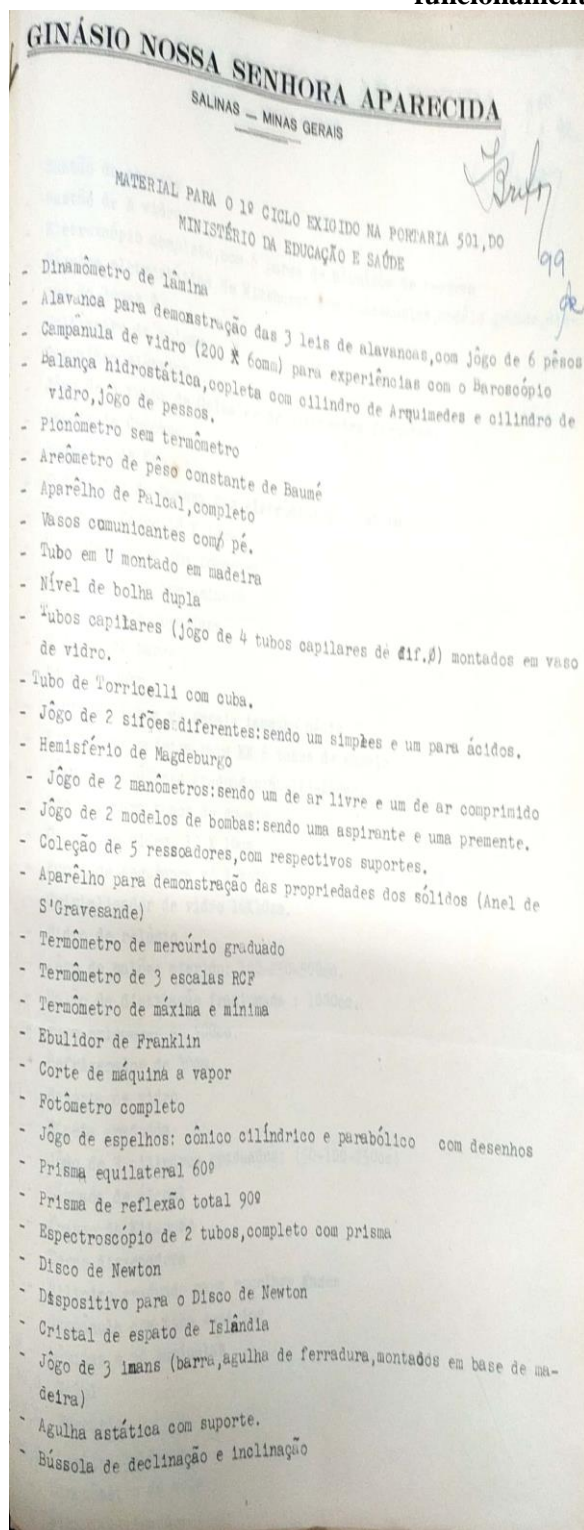
Figura 42: Parte de instrumentos da Sala especial de desenho e trabalhos manuais – 1954



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Percebemos que a lista de aquisição foi extensa, pois, além dos alojamentos para as alunas (regime de internato) e para as freiras, seria necessário prover materiais considerados indispensáveis para a prática de ensino e aprendizagem. Muitos equipamentos eram necessários para as dependências onde as práticas pedagógicas eram cobradas como indispensáveis: laboratórios, biblioteca, oficinas para desenhos e trabalhos manuais, espaço para prática de esporte, dentre outros. Para mais, foram exigidos também materiais didáticos a serem utilizados nas aulas do 1º ciclo do ensino secundário – o ginásial (Imagens 43, 44 e 45).

Figura 43: Material exigido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública para autorização de funcionamento escolar – 1954



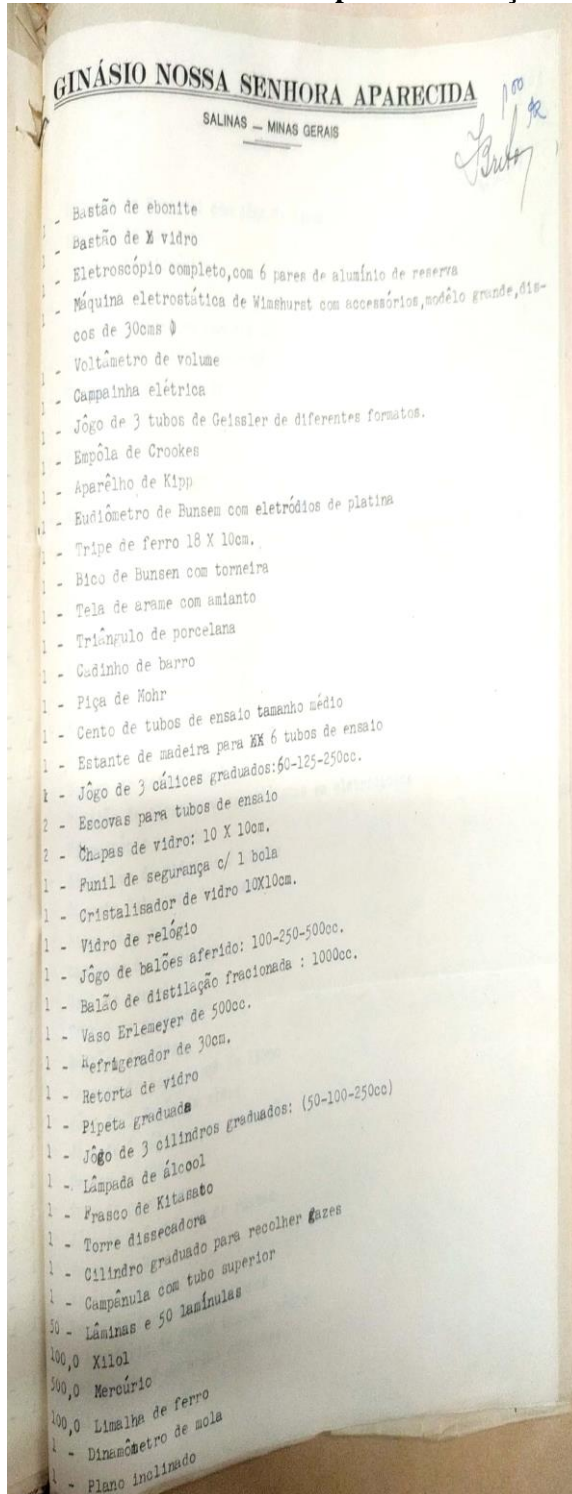
GINÁSIO NOSSA SENHORA APARECIDA
SALINAS – MINAS GERAIS

MATERIAL PARA O 1º CICLO EXIGIDO NA PORTARIA 501, DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

- Dinamômetro de lâmina
- Alavanca para demonstração das 3 leis de alavancas, com jogo de 6 pesos
- Campanula de vidro (200 X 6cm) para experiências com o baroscópio
- Balança hidrostática, completa com cilindro de Arquimedes e cilindro de vidro, jogo de pesos.
- Pionômetro sem termômetro
- Areômetro de peso constante de Baumé
- Aparêlho de Palcal, completo
- Vasos comunicantes com pé.
- Tubo em U montado em madeira
- Nível de bolha dupla
- Tubos capilares (jogo de 4 tubos capilares de dif. Ø) montados em vaso de vidro.
- Tubo de Torricelli com cuba.
- Jogo de 2 sifões diferentes: sendo um simples e um para ácidos.
- Hemisfério de Magdeburgo
- Jogo de 2 manômetros: sendo um de ar livre e um de ar comprimido
- Jogo de 2 modelos de bombas: sendo uma aspirante e uma premente.
- Coleção de 5 ressoadores, com respectivos suportes.
- Aparêlho para demonstração das propriedades dos sólidos (Anel de S'Gravesande)
- Termômetro de mercúrio graduado
- Termômetro de 3 escalas RCF
- Termômetro de máxima e mínima
- Ebulidor de Franklin
- Corte de máquina a vapor
- Fotômetro completo
- Jogo de espelhos: cônico cilíndrico e parabólico com desenhos
- Prisma equilátero 60°
- Prisma de reflexão total 90°
- Espectroscópio de 2 tubos, completo com prisma
- Disco de Newton
- Dispositivo para o Disco de Newton
- Cristal de espato de Islândia
- Jogo de 3 ímãs (barra, agulha de ferradura, montados em base de madeira)
- Agulha estática com suporte.
- Bússola de declinação e inclinação

Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Figura 44: Continuação da lista de material exigido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública para autorização de funcionamento escolar – 1954

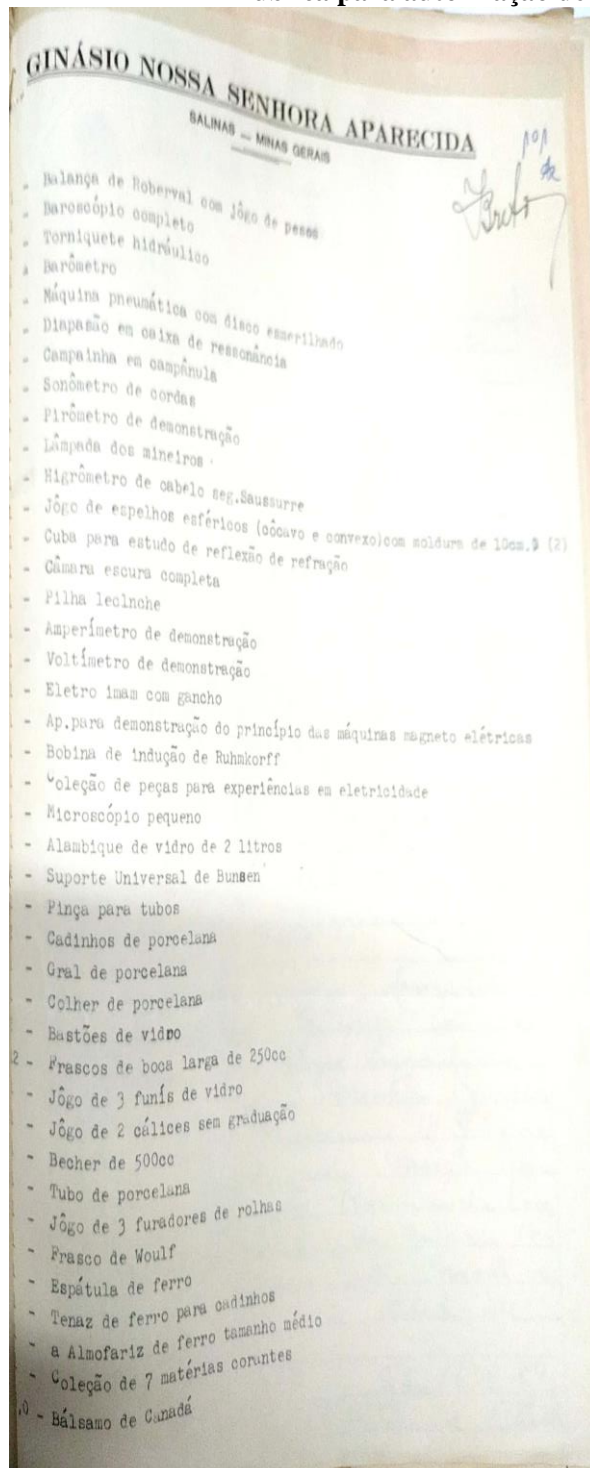


GINÁSIO NOSSA SENHORA APARECIDA
SALINAS – MINAS GERAIS

- 1 – Bastão de ebonite
- 1 – Bastão de vidro
- 1 – Eletroscópio completo, com 6 pares de alumínio de reserva
- 1 – Máquina eletrostática de Wimshurst com acessórios, modelo grande, discos de 30 cm Ø
- 1 – Voltômetro de volume
- 1 – Campanha elétrica
- 1 – Jôgo de 3 tubos de Geissler de diferentes formatos.
- 1 – Empôla de Crookes
- 1 – Aparelho de Kipp
- 1 – Eudiômetro de Bunsem com eletródios de platina
- 1 – Tripe de ferro 18 X 10cm.
- 1 – Bico de Bunsen com torneira
- 1 – Tela de arame com amianto
- 1 – Triângulo de porcelana
- 1 – Cadinho de barro
- 1 – Peça de Mohr
- 1 – Cento de tubos de ensaio tamanho médio
- 1 – Estante de madeira para 6 tubos de ensaio
- 1 – Jôgo de 3 cálices graduados: 60-125-250cc.
- 2 – Escovas para tubos de ensaio
- 2 – Chapas de vidro: 10 X 10cm.
- 1 – Funil de segurança c/ 1 bola
- 1 – Cristalisador de vidro 10X10cm.
- 1 – Vidro de relógio
- 1 – Jôgo de balões aferido: 100-250-500cc.
- 1 – Balão de destilação fracionada : 100cc.
- 1 – Vaso Erlemeyer de 500cc.
- 1 – Refrigerador de 30cm.
- 1 – Retorta de vidro
- 1 – Pipeta graduada
- 1 – Jôgo de 3 cilindros graduados: (50-100-250cc)
- 1 – Lâmpada de álcool
- 1 – Frasco de Kitasato
- 1 – Torre dissecadora
- 1 – Cilindro graduado para recolher gases
- 1 – Campânula com tubo superior
- 50 – Lâminas e 50 lamínulas
- 100,0 Xilol
- 500,0 Mercúrio
- 100,0 Limalha de ferro
- 1 – Dinamômetro de mola
- 1 – Plano inclinado

Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Figura 45: Continuação da lista de material exigido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública para autorização de funcionamento escolar – 1954



GINÁSIO NOSSA SENHORA APARECIDA
SALINAS – MINAS GERAIS

- Balança de Roberval com jôgo de pesos
- Baroscópio completo
- Torniquete hidráulico
- Barômetro
- Máquina pneumática com disco esmerilhado
- Diapasão em caixa de ressonância
- Campainha em campânula
- Sonômetro de cordas
- Pirômetro de cordas
- Lampada dos mineiros
- Higrômetro de cabelo seg. Saussurre
- Jôgo de espelhos esféricos (côncavo e convexo) com moldura de 10cm. (2)
- Cuba para estudo de reflexão de refração
- Câmara escura completa
- Pilha Leclanché
- Amperímetro de demonstração
- Voltímetro de demonstração
- Eletro ímã com gancho
- Ap. para demonstração do princípio das máquinas magneto elétricas
- Bobina de indução de Ruhmkorff
- Coleção de peças para experiências em eletricidade
- Microscópio pequeno
- Alambique de vidro de 2 litros
- Suporte Universal de Bunsen
- Pinça para tubos
- Cadinhos de porcelana
- Gral de porcelana
- Colher de porcelana
- Bastões de vidro
- Frascos de boca larga de 250cc
- Jôgo de 3 funís de vidro
- Jôgo de 2 cálices sem graduação
- Becher de 500cc
- Tubo de porcelana
- Jôgo de 3 furadores de rolhas
- Frasco de Woulf
- Espátula de ferro
- Tenza de ferro para cadinhos
- a Almofariz de ferro tamanho médio
- Coleção de 7 matérias corantes
- Bálsamo de Canadá

A pergunta que fazemos é: As freiras dispunham de conhecimentos suficientes para trabalhar com todas essas ferramentas e materiais exigidos pela diretoria do ensino secundário? Faltaram-nos elementos suficientes para alcançarmos uma resposta. Quando tocamos nesse assunto com as ex-alunas, elas demonstraram não se recordar de muitos detalhes em relação ao material que aparece nas listas. Todavia, acreditamos que as lembranças delas estão ligadas ao que as freiras tinham confiança para usar, em conformidade com seus conhecimentos. Os recursos mais citados foram: mapas, binóculos, animais dissecados e empalhados, brasão, globos terrestre e celeste, construção de maquetes, murais, recursos de medição e desenho para as aulas de matemática e geometria (transferidor, compasso), pequenos animais conservados em formol, microscópios, experimentos com substâncias simples (óleo, papel, água, tinta), linhas e tecidos para bordados, balança, instrumentos musicais, dentre outros.

A partir desses itens citados nas fontes, percebemos a força do tecnicismo nos estabelecimentos de ensino, principalmente no que se refere ao ensino secundário. Foi cobrada da gestão da instituição a obrigatoriedade em adquirir esses materiais, além de livros e outros materiais didáticos que favorecessem a preparação técnica para o campo do trabalho – ademais, construção e/ou adaptação do prédio escolar para favorecer aulas técnicas de criação, montagem e manutenção dentro de disciplinas como: educação artística, trabalhos manuais, desenho e artesanato, conforme o curso e público a ser atendido. O fazer pedagógico estava diretamente relacionado à boa prática docente no manuseio dos equipamentos dos laboratórios e salas especializadas.

As representações das salas de aulas especializadas – laboratórios – tratavam de modelos propostos inspirados numa nova tendência nas décadas de 1950 e 1960, situados num tempo histórico que “a sociedade brasileira se ressentia da falta de matéria-prima e produtos industrializados durante a 2ª Guerra Mundial e no período pós-guerra, pois buscava superar a dependência e se tornar autossuficiente” (KRASILCHIK, 2000, p. 86). Os ambientes inspiravam um fazer pedagógico moderno pautado na racionalidade e na funcionalidade que tinha como meta organizar um novo currículo combinado às necessidades de instrução do momento, de forma a estreitar a modernização difundida que implicava na reformulação dos programas de ensino.

Concebemos que as religiosas constituíram e materializaram a cultura escolar num panorama pedagógico em que ela era determinada pela instituição educativa, de forma que o simples pensamento de mudar essa cultura foi algo que entrou em confronto com as crenças das freiras. Tomando por base as crenças da Igreja Católica e os ensinamentos a partir da

“História Sagrada”, é certo que ali havia um conflito, porque foi preciso abrir as portas para os conhecimentos científicos, ou seja, as religiosas teriam que passar a ensinar conforme a Ciência. Isso se observa a começar pelo globo terrestre, pois, ainda naquele tempo, o fato de a Terra ser redonda era algo que ainda incomodava muitas pessoas. Partindo dos pressupostos que a educação religiosa coloca que a humanidade se constituiu a partir de Adão e Eva, adotar o globo terrestre já era algo que entrava em choque com os seus conhecimentos, isso porque remete a outra dimensão do surgimento da Terra, que não é religiosa, é a Ciência entrando em contexto. Com o surgimento de novas tendências, novas tecnologias, por conseguinte, novos experimentos, alguns conceitos e significados construídos socialmente ao longo de muitos anos foram sendo distanciados das concepções religiosas.

Saviani (2005) demarca que a tendência educacional dominante no Brasil – desde o final da década de 1960 – foi pautada numa concepção produtivista de educação. Pontua-se ainda que se fez presente consideravelmente nos profundos debates entre os anos de 1950 e 1960 quando se pensava a primeira LDB. Dessa forma, “a década de 1960 foi marcada pelas últimas experiências de renovação pedagógica, sob a égide da concepção humanista moderna, expressas nos ginásios vocacionais e em escolas experimentais” (SAVIANI, 2005, p. 25). Essas marcas também se expressam nas entrevistas, como podemos observar:

As salas de aulas eram divididas em: sala de ciências, sala de geografia, sala de história. Dentro da sala de ciências tinham vários armários e dentro deles tinha tudo que se tratava da disciplina de ciências: animais dissecados, mercúrio... essas coisas organizadas em cristaleiras; na sala de geografia havia mapas pendurados na parede, globos...; na de história, eu me lembro que tinha o brasão, o escudo do hino nacional no fundo, tinha é... mapas históricos, imagens de presidentes, e... tudo relacionado à história, a decoração era relacionada à história. Na sala de geografia tinha até um planetário, onde a gente o movimentava, era desse tamanho mais ou menos [gesticulando com as mãos], ele ficava lá pendurado. Tinham os mapas, mapa Mundi, mapa do Brasil, mapa de Minas, vários mapas na sala de geografia. Essas três salas... eu lembro que eram quatro que funcionavam assim, a última eu não me lembro o que tinha, qual era o assunto que tinha... Tinha também a biblioteca ao lado da capela. (MARIA ELZA SARMENTO, 2020).

Analisando as fontes, notamos no modo de ensinar das freiras marcas que se fizeram presentes das tendências pedagógicas tradicional, escolanovista e tecnicista. Em alguns momentos, uma foi mais marcante que as outras. Entendemos que isso se deve às manifestações do tecnicismo – naquele momento interferindo em práticas já enraizadas e em processo de aprendizagem de novas tendências –, uma vez que, até 1962, estavam em destaque os teóricos que adotavam a concepção da Escola Nova. A partir de então, aparece uma conexão entre as

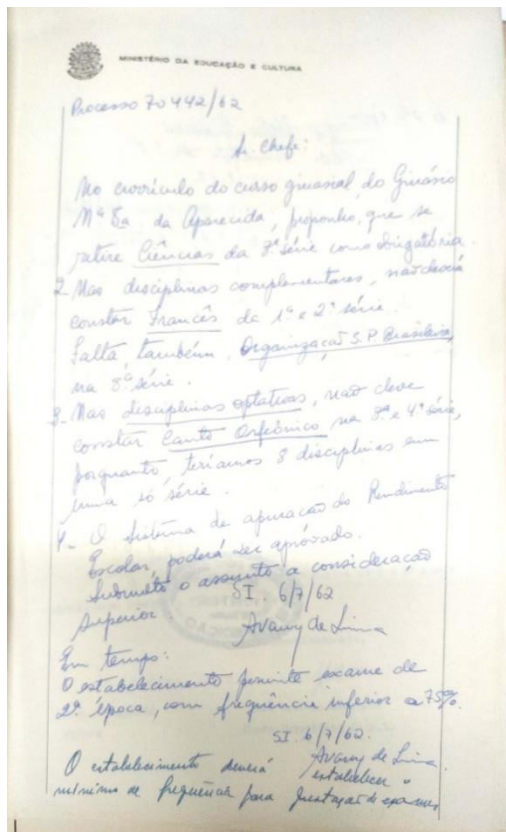
duas visões: escolanovista e tecnicista (SAVIANI, 1984). Contudo, as práticas tradicionais ainda eram evidentes no INSA, porque não é possível separar da prática pedagógica das freiras seus saberes docentes construídos a partir de seus processos de formação e das suas experiências (SANTOS, 2017).

Durante o ciclo de funcionamento do INSA, podemos perceber nas fontes encontradas evidências de coexistência das pedagogias:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2005, p. 34).

Face a essas questões, não podemos ignorar o fato imperioso das mudanças educacionais no contexto brasileiro refletido no cotidiano do INSA por meio de diretrizes, orientações e fiscalização do Estado. Vejamos mais um exemplo na Imagem 46 a seguir:

Figura 46: O currículo escolar e medidas de apuração do rendimento escolar a partir da nova LDB – 1962



Processo 70442/62

Sr. Chefe:

No Currículo do curso ginásial do Ginásio N. Sª Aparecida, proponho, que se retire Ciências da 3ª série como obrigatória.

2- Nas disciplinas complementares, não deverá constar Francês da 1ª e 2ª série.

Falta, também, Organização S. P. Brasileira, na 3ª série.

3- Nas disciplinas optativas, não deve constar Canto Orfeônico na 3ª e 4ª série, porquanto, teríamos 8 disciplinas em uma só série.

4- O sistema de apuração do Rendimento Escolar, poderá ser aprovado.

Submeto o assunto a consideração superior.

S.I. 6/7/62

Avany de Lima

Em tempo:

O estabelecimento permite exame de 2ª época, com frequência inferior a 75%.

S.I. 6/7/62

Avany de Lima

O estabelecimento deverá estabelecer o mínimo de frequência para prestação de exames

Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Os principais desafios enfrentados pelas freiras podemos classificar em currículos interno e externo, de forma mais precisa, como articulá-los sem perder essência e princípios de uma instituição com valores cristãos católicos. Os externos se observam nas mudanças impostas pela nova LDB explícitas no documento acima. Refere-se à obrigação de readequações institucionais educacional a partir de um regime federativo, contudo, pluralista no que diz respeito às diferenciações regionais. Os internos concernem em crenças, valores morais instrutivos e formativos que perpassam os aspectos curriculares formais, como é possível observar nos depoimentos:

As freiras não falavam abertamente que estávamos sendo educadas para sermos boas donas de casa, do lar. Mas elas educavam a gente pra isso, porque nós tínhamos aulas que falavam muito sobre as questões familiares, e só de estar ensinando culinária, trabalhos manuais... isso tudo a gente aprendia. Para mim, de qualquer forma isso era uma preparação para o lar mesmo, eram tarefas de lar mesmo. (MARIA EFIGÊNIA ASSIS, 2021).

Era uma escola regulamentada por rígidas normas de conduta dos alunos, altamente disciplinadora, altamente formadora de valores. Naquela época isso tinha um peso muito grande na formação, principalmente da mulher, uma mulher que era formada ali com... predestinada a fazer o caminho da formação familiar, da constituição de família. Eu me lembro que eu tinha aulas de... tem o nome é... quando o neném nasce, como é que se cuida... Puericultura! A gente tinha essa matéria, e ela não seria coerente se tivesse homens lá dentro. Hoje não, hoje os homens participam do processo de aprender todo esse processo do cuidado com a criança. Nossa formação era de normalista, o que nos habilitavam a ser professoras primárias, de primeira à quarta série. E, nesse conjunto, também para a gente se casar, ser mãe, ter filhos. E o papel/formação da mulher estagnava aí. (ODETE CANDIDO, 2021).

As freiras Clarissas Franciscanas que fizeram parte desse processo histórico do INSA tiveram que passar por um aprendizado forçado, reorganizar suas devoções, repensar os métodos de ensino, de modo a atender a um novo contexto educacional. Para responder às novas diretrizes de modo a articular o currículo formal, fez-se necessário repensar algumas crenças e condutas – elementos da formação franciscana –, para que seu carisma permeasse a prática pedagógica sem ferir a legislação, e ao mesmo tempo, difundir os valores da Ordem⁵⁵. Em síntese, as fontes documentais em contraste com as memórias das ex-alunas evidenciam a coexistência das pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista, a partir de um modelo de racionalização de um sistema capitalista – um ensino elitizado e para poucos com fragmentação curricular do trabalho pedagógico.

⁵⁵ Os valores da Ordem são o que toma Francisco de Assis como ideal de vida, tais como: a alegria, a confiança, a capacidade de atrair pessoas para a prática dos valores do Evangelho por meio de condutas educativas.

As religiosas Clarissas Franciscanas traziam práticas extremamente tradicionais em conformidade com as crenças do catolicismo, de forma que, quando a LDB de 1961 veio com forte influência da Escola Nova, desprender-se de uma cultura não seria fácil, contudo, seria preciso buscar adaptações necessárias para manter funcionamento e regularização da instituição. A propósito, a área educacional em termos gerais sentia os problemas políticos e econômicos. Isso motivou intervenções governamentais a celebrarem acordos e oferecerem ajuda econômica à Educação por meio de bolsas e verbas. O intuito era efetivar propostas concretas e solucionar problemas educacionais brasileiros de forma a fomentar o mercado de trabalho. Surge então, a partir de 1964, o tecnicismo revestido por um modelo empresarial da racionalidade e da produtividade. O objetivo era atender às novas exigências econômicas e às reivindicações do povo que almejava para seus filhos instrução de qualidade e gratuita.

Assim, fez-se necessária a expansão da escola pública. Para tanto, o Estado precisava de meios rápidos e exequíveis, e uma saída para isso foi celebrar convênios com escolas particulares que tinham estrutura para atender à nova demanda. Dessa forma, em Salinas, as irmãs Clarissas Franciscanas também enfrentavam dificuldades financeiras para manter o Colégio, e logo se viram compelidas a oportunizar pouco a pouco a estadualização do colégio. Essa discussão se fez presente nas memórias da gestão do INSA:

[...] a manutenção de uma escola é sempre muito dispendiosa. Havendo área ociosa no Instituto, pensou-se em um convênio com o Estado, a fim de que o Ginásio Estadual da cidade funcionasse em prédio que satisfizesse melhor as exigências do MEC. Essa ideia partiu do Sr. Geraldo Paulino Santana, então Deputado Estadual. Entrando em entendimento com a Madre Visitadora da Congregação, Revma. Irmã Hélia Flecha, ele procurou estudar todas as possibilidades para que fosse firmado Convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e Congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias. Isso se concretizou em agosto de 1969. (INSA, 1976, p. 4-5).

Por consequência, a instituição passou por algumas mudanças durante o período de sua existência. O Instituto Nossa Senhora Aparecida passou por um processo de transformação no ano de 1969. De imediato, por meio do convênio, o Ginásio Estadual recebeu 129 alunos distribuídos em 04 classes. Com essa transferência do ginásio – da esfera particular para a esfera estadual – cessaram-se as atividades do Ginásio Nossa Senhora Aparecida iniciado em 1952. A Congregação Clarissas Franciscanas firmou convênio junto à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em que o Curso Ginásial passou a pertencer ao governo do Estado. Segundo cláusulas do Convênio, a cessão do edifício foi sem ônus para o Estado, para o funcionamento do Ginásio Estadual. Em contrapartida, foi concedido à Congregação o direito de indicar o

Diretor, Secretário, bem como o de admitir os professores nos termos do Decreto nº 11.073 de 17 de abril de 1968 (INSA, 1969).

O convênio foi estabelecido amparado pela Lei nº 5228, de 18 de julho de 1969, que dispõe sobre a concessão e o pagamento de subvenções a entidades especificadas em lei anual de iniciativa do poder legislativo de Minas Gerais. Portanto, dentro do mesmo prédio, passaram a funcionar a educação ginásial pública e o curso normal privado, respectivamente: Ginásio Estadual de Salinas e Instituto Nossa Senhora Aparecida. O Ginásio Estadual de Salinas teve mudança de denominação para Ginásio Nossa Senhora Aparecida com a publicação da Lei nº. 5696 de 13 de outubro de 1969.

Na sequência, foi publicada a Lei 5323, de 07 de novembro de 1969, que concede subvenções a diversas instituições. Dentre elas, o INSA:

Art. 1º - De acordo com o disposto no item IV do art. 6º da Lei nº 4.895, de 29 de agosto de 1968, a Loteria do Estado de Minas Gerais pagará, no exercício de 1970, e nos termos do que dispõe a Lei nº 5.228, de 18 de julho de 1969, às entidades adiante enumeradas, as seguintes subvenções: [...] Salinas: [...] Instituto Nossa Senhora Aparecida (para bolsas de estudos) - NCr\$15.000,00. (MINAS GERAIS, 1969, p. 57).

Percebemos que o Estado procurou ampliar a oferta educacional em Salinas por meio de incentivos financeiros à rede particular. Mesmo com essas mudanças, a democratização do ensino ainda era algo distante naquela cidade.

Já no ano de 1975, foi criado no INSA o Curso de Contabilidade a nível secundário, hoje atual ensino médio. Em 1977 toda a instituição foi estadualizada. Apesar de esse feito ter ocorrido envolto a conflitos, a estadualização beneficiou as famílias mais carentes. O fechamento do INSA foi uma decisão tomada pela Congregação quase que numa atitude “obrigada”, impulsionada por forças políticas locais – sobretudo porque as freiras deixaram o colégio/sua moradia de forma súbita, inesperada e chocante para a comunidade salinense. As análises disso discutiremos na próxima seção. Neste momento, vamos discutir as contribuições do INSA para Salinas e região e a continuação do ensino das freiras pelas práticas educativas das normalistas formadas por ele.

4.5 “Eu trabalhei como aprendi. As freiras eram muito organizadas! Isso eu trouxe para a vida!”

Os relatórios do inspetor seccional trazem à tona a exigência de qualificação dos professores para áreas disciplinares. Salinas, como muitas outras cidades brasileiras, é localizada geograficamente afastada dos grandes centros urbanos, o que dificultava encontrar professores com formação. Quem assumia as disciplinas para as quais não havia profissional com tal formação eram pessoas habilitadas em outras áreas ou normalistas que demonstravam afinidade em lecionar alguma área disciplinar. Os interessados poderiam se candidatar à cadeira em duas situações: submetendo-se a exames de suficiência (e, se aprovados, obterem licença para atuar no ensino secundário); ou sendo normalistas autorizados a lecionar a título precário pelos órgãos competentes.

A partir de 1958, quando o INSA iniciou a formação das primeiras normalistas, aquelas que tiveram destaque durante o curso foram sendo escolhidas pelas freiras a assumir turmas do ensino primário e disciplinas do ginásio à medida que a própria instituição foi se expandindo. Como é possível inferir na fala de Vilson Moreira (2019):

Tanto no último ano delas, em que tive aulas com elas... a influência delas em todos os aspectos permaneceu ainda por um bom tempo! Porque muitos professores e funcionários que já trabalhavam com elas, permaneceram. E as alunas que formaram o magistério no próprio INSA deram sequência ao trabalho delas. A qualidade de ensino, o sistema de gestão, essa moral que tinha a escola na questão da qualidade foi posta pela própria natureza da prática anterior, já estava presente no espírito do pessoal. Então, enquanto esse pessoal foi ficando, por um determinado período isso ainda prolongou.

A narrativa nos traz um ponto importante: a continuidade do ensino das freiras em Salinas, ainda que não estivessem mais presentes. A escola cumpriu seu papel educacional, mesmo que dentro de um limite bastante específico. Entendemos que as normalistas formadas nesse educandário propagaram por muitos anos a formação recebida pautada nos princípios morais, fé e tradição católica. Esses aspectos são expressos nas reminiscências de Aida Viana (2019):

Eu trabalhei como aprendi. As freiras eram muito organizadas! Isso eu trouxe para a vida! Dá para você ver pelos meus planos de aula, pela organização deles. Qualquer pessoa que pega um plano de aula meu entende como eu dava as aulas.

A normalista expressa brilho no olhar ao falar de sua experiência docente. Captamos que é um assunto que ela tem orgulho e gosta de recordar. Ao falar sobre como se desenvolveu em sala de aula, o tom da sua voz apresenta sentimento de realização profissional. Apreendemos pelas suas lembranças que sua passagem de estudante a professora foi um desdobramento pautado nas experiências obtidas no INSA, de tal maneira que, com orgulho, pega seu certificado ginásial e diploma de normalistas e diz:

Veja meus diplomas do Instituto Nossa Senhora Aparecida. Eu tenho mania de guardar as coisas, o povo já não tem mais o costume de guardar as coisas. Olha que aqui nos diplomas aparece todas as disciplinas que eu fiz. Na época nós estudamos latim, inglês, geografia, francês, educação física, música e canto. Tinha puericultura também, me lembro até do caderno, não sei por que não aparece aqui no diploma.

Figura 47: Certificado de conclusão do curso ginásial de Aida Viana (1955)



Este documento não tem valor aritmético

DISCIPLINAS	Português	Latim	Francês	Inglês	Matemática	Ciências	Hist. Brasil	Hist. Geral	Geografia	Trabalhos Manuais	Desenho	Canto	NOTA GLOBAL
1.ª série	74	88	64	x	63	x	x	66	53	63	64	100	68
2.ª série	78	56	57	67	55	x	82	x	61	51	75	76	70
3.ª série	68	60	53	58	59	80	77	x	72	x	85	100	71
4.ª série	69	62	58	58	54	63	70	58	60	x	62	72	69

Jussá Marcia do Coração de Maria
 (Diretor)

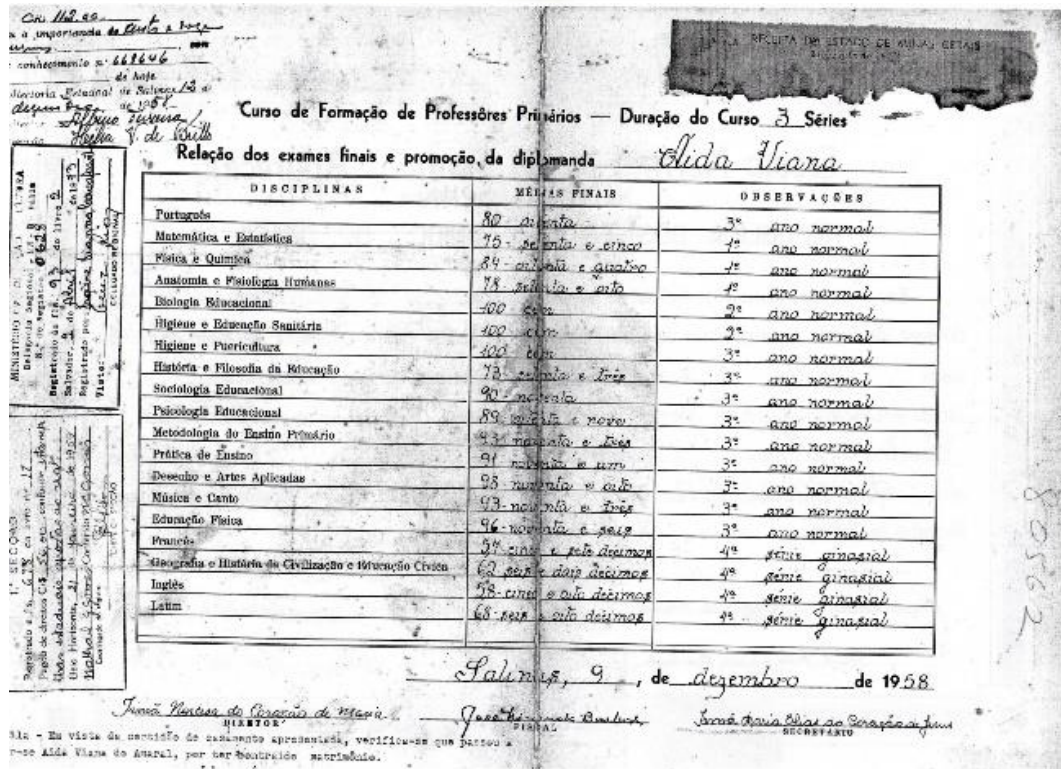
Jussá Marcia do Coração de Maria
 (Diretor)

56

Fonte: Arquivo pessoal de Aida Viana.

⁵⁶ As disciplinas que constam no verso são: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências, História do Brasil, História Geral, Geografia, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto.

Figura 48: Diploma de normalista de Aida Viana



Fonte: Arquivo pessoal de Aida Viana

As disciplinas cursadas por Aida Viana no curso normal foram: Português, Matemática e Estatística, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Biologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Higiene e Puericultura, História e Filosofia da Educação, Sociologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Prática de Ensino, Desenho e Artes Aplicadas,

Música e Canto, Educação Física, Francês, Geografia e História da Civilização e Educação Cívica, Inglês e Latim.

Notamos, pelo conjunto de disciplinas, somado a todas as evidências encontradas nas fontes, que o colégio trabalhou com uma ideologia dominante para preparar as moças culturalmente e dentro de princípios e tradição católica. A composição curricular está vinculada a práticas sociais, culturais e simbólicas. O currículo influencia e é influenciado pelos distintos processos formativos, num movimento dinâmico que se dá entre as subjetividades dos sujeitos e a construção da sua identidade.

Para aqueles que estudaram no INSA, a escola teve um papel importante no sentido de que ele ocupou um espaço vazio. Mesmo que o educandário tenha sido pensado para uma elite ou um grupo de pessoas, essa elite precisava de educação. Como defende Escolano Benito (1999), a profissão de professor historicamente se configurou num jogo interativo entre o exercício materializado da profissão e as atribuições que lhe têm conferido identidade e socializados no imaginário coletivo. Com efeito, a profissão de professor – como a conhecemos hoje – constitui uma tradição inventada em boa medida pelos próprios atores que a representam e pelas imagens de identidade que criaram a mesma sociedade que a reconhece e legitima. A percepção do autor apresenta bem os sentimentos de identidade que Aida Viana guarda consigo, tendo em conta que, em sua juventude, frequentou o INSA de 1952 a 1958 e acompanhou todo o processo de criação e construção do prédio do educandário. Além do mais, ela conviveu com as freiras cotidianamente com seus ritos e suas tradições católicas.

Quando ela relata que propagou o que aprendeu no educandário, de modo a enaltecer seu plano de aula, entendemos que buscou ensinar a partir de um processo de imitação docente vivenciado pelas religiosas:

Sempre ao chegarmos, fazíamos orações no pátio do Colégio. E toda a minha vida eu segui com isso, não só como estudante, mas também como professora, ao chegar em sala de aula eu fazia sempre uma oração com meus alunos, de preferência "Ave Maria e a Oração do Anjo da Guarda", que nós sempre gostávamos muito de rezar. Pelos planos de aulas dá para você perceber. Por eles dá para você ver bem que tem a parte da oração. Eu também trabalhei lá no INSA com elas, foi só aprendizado! São muitas histórias, minha filha! [sorri] (AIDA VIANA, 2019).

PLANO DE LIÇÃO

Salinas, 1958

Série: 2ª

Matéria: Ciências Naturais

Assunto: Projeto de uma horta

Orações diárias: Ave Maria e Anjo da Guarda

Data: Desenvolverei através de várias etapas:

- 1º. A escolha do terreno;
- 2º. O preparo da terra;
- 3º. O estudo da semente;
- 4º. As sementeiras;
- 5º. Os viveiros;
- 6º. Cuidados necessários;
- 7º. Estudos da alimentação;
- 8º. A colheita.

– Objetivos –
Informativo e Formativo:

- 1º. Fornecer motivos para realização do programa escolar, fornecendo situações reais à criança para trabalhar, observar etc.
- 2º. Proporcionar trabalho higiênico e recreativo;
- 3º. Desenvolver o espírito de cooperação e de economia;
- 4º. O amor à terra;
- 5º. Incentivar o aproveitamento dos quintais;
- 6º. Prover uma alimentação sadia pela inclusão dos vegetais que fornecem os sais minerais e as vitaminas indispensáveis à manutenção da saúde.

– Atividade da Mestra –

Preliminarmente farei uma pequena excursão com meus alunos a uma horta. Aproveitando a oportunidade desenrolarei uma sugestiva conversa sobre as hortaliças. Mostrarei para eles as diversas qualidades de frutos hortícolas: tomate, nabo, repólho etc.

Após a excursão, para maior predisposição da classe contarei uma interessante historieta de fundo instrutivo: “Tônico e as suas aulas”.

Em seguida explanarei para os alunos quais os terrenos adequados para fazermos hortas; como havemos de prepará-los; quais as sementes que vamos usar, os cuidados que devemos ter, etc.

Darei uma rápida explicação sobre os alimentos, o seu valor, os alimentos de origem vegetal; o que nos fornece as hortaliças; o que é o tomate, etc. E, como nos fornecem vitaminas para o normal desenvolvimento do corpo e saúde perfeita.

Combinarei, finalmente, com os alunos, para juntos fazermos uma horta.

Matemática

Aproveitando as figuras geométricas das formas dos canteiros, falarei um pouco sobre geometria.

Terminada a colheita, faremos uma festinha com dramatizações. Os personagens simbolizarão diversas hortaliças.

Durante a aula de aritmética irei com meus alunos a um armazém e faremos compras de sementes. Ao retornar a sala faremos problemas sobre sementes como:

Um menino foi a um armazém e comprou vários pacotinhos de sementes: 2 de sementes de alface por Cr\$2,00, um de repólho por Cr\$4,00. Deu ao negociante Cr\$10,00. Quanto recebeu de trôco?

Apresentarei gráficos das sementes que falarmos nos problemas.

Nos estudos de Tardif (2013, p. 557), o autor afirma que, “nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares”. Partindo dessa premissa, percebemos que Aida Viana procurou em suas ações docentes replicar, pela imitação, o que experienciou no INSA, assumindo a partir de então o lugar de educadora. As rotinas e regras escolares impostas pelas religiosas são perceptíveis no seu plano de lição que se desdobra em etapas diárias – planos de aulas.

Analisando o plano de lição de Aida Viana, notamos que a maneira com que ela discorre como trabalhar o conteúdo está próxima do que era recomendado pelos manuais pedagógicos de Afro Amaral Fontoura⁵⁷ na formação de professores. O autor defendia que era preciso ter cuidado com os excessos, pois a escola tradicional coloca as atividades interativas num quadro de horror porque quebra o silêncio. Centrar no escolanovismo e abusar de atividades lúdicas, de jogos, também seria um erro, porque todo exagero tira o interesse do aluno, enjoa. Assim, ele defende que a “Escola Viva” trabalha no meio termo, em que não se abre mão de práticas interativas e de jogos, mas também não as utiliza em excesso. Essas técnicas de ensino na Escola Viva se dão mais no campo da fixação da aprendizagem do que como meio transmissor dos ensinamentos a todo momento. Segundo Viñao (2008, p. 16), os cadernos dos professores:

[...] não são apenas um produto da atividade realizada nas salas de aula (afinal, o livro de texto é um produto exterior que se introduz em sala de aula) e da cultura escolar, mas também uma fonte que fornece informação – por meio, sobretudo, de redações e composições escritas – da realidade material da escola e do que nela se faz. Além disso, proporcionam ocasionalmente pistas sobre os manuais efetivamente utilizados na sala de aula e seu uso tanto pelo professor como pelos alunos. (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 16).

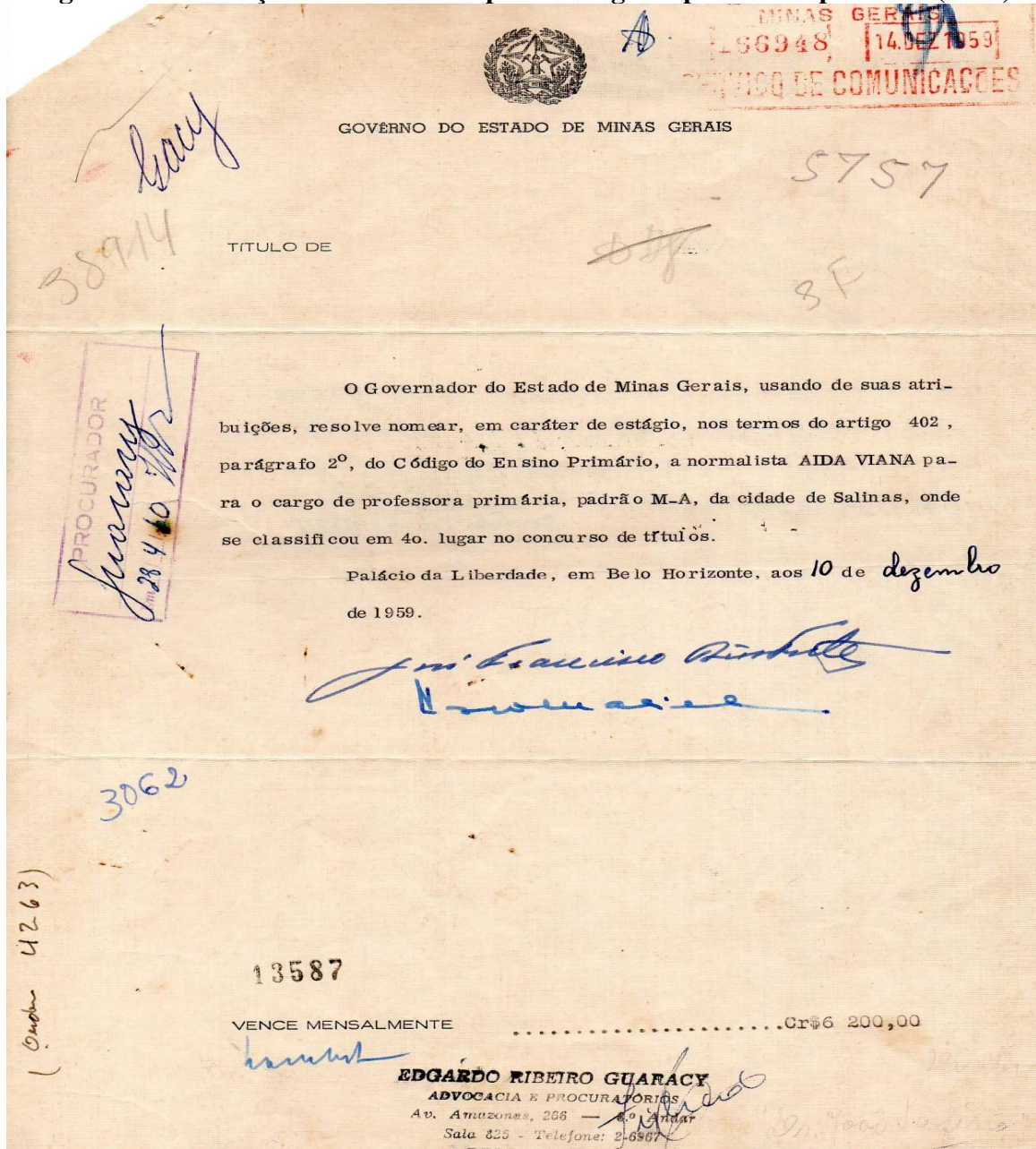
Dessa forma, podemos dizer que Aida Viana no ano de 1958 buscou se apropriar dos ensinamentos postos nos manuais utilizados em sua formação, incorporou os modos de ensinar das freiras, de forma a constituir elementos para sua prática docente em sala de aula. Após

⁵⁷ Na entrevista com Maria de Lourdes Cardoso (2021), ela nos mostrou o livro de Psicologia Geral utilizado em sua formação normalista no INSA, e disse ainda que não dispunha dos demais, mas lembra que todos eram da mesma coleção “Escola Viva”.

A coleção Escola Viva é de autoria de Afro do Amaral Fontoura. Para o autor, naquele momento histórico, exigia-se urgente renovação educacional: relação entre o que deve fazer o professor e o como se deve fazer aliado ao equilíbrio entre o velho e novo modelo escolar (tradicional e nova) (MACIEL; VIEIRA; SOUZA, 2012). Afro do Amaral Fontoura nasceu em 1912, formado em Magistério, “[...] foi professor nos cursos Normais do Rio de Janeiro quando publicou o seu primeiro manual. Alguns anos depois, já formado na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, passou a dar aulas de sociologia e serviço social nas principais faculdades fluminenses” (MEUCCI, 2007, p. 43-44).

mostrar seu caderno de planos de aulas, Aida Viana acrescenta que fez questão de mostrar o de ciências porque foi o mesmo utilizado para sua classificação de títulos no concurso público ao qual ela se classificou em quarto lugar. Expressando satisfação, ela diz: “Essa aqui é a carta de minha nomeação pelo governador do Estado de Minas Gerais como professora normalista, professora primária (AIDA VIANA, 2019).

Figura 49: Nomeação de Aida Viana para o cargo de professora primária (1959)



Fonte: Arquivo pessoal de Aida Viana.

Aida Viana se formou no INSA em meados do ano de 1958, já em 10 de dezembro de 1959 foi nomeada por concurso público para assumir a cadeira de normalista na Escola Estadual

Dr. João Porfírio. Assim como Aida Viana, Maria Efigênia Assis (2021) também mostrou sua Carta de Nomeação, que ocorreu em 09 de novembro de 1970, com classificação em 3º lugar. Esta concluiu o curso de normalista no INSA no ano de 1966 e rememora:

Eu estudei no colégio das Irmãs. Com 17 anos formei. Naquela época era assim, formavam por exemplo 12 professoras, seis ou sete eram de fora, meninas do internato que vinham de Pedra Azul, Porteirinha, Januária... Faltava professor demais! Eu com 17 anos, tinha acabado de me formar, a irmã mandou me chamar lá em casa. Não tinha telefone, não tinha nada. A Irmã falou comigo assim: “olha Efigênia, tem uma professora que dá aula no 4º ano à tarde, você vai substituir porque ela perdeu o neném”. Eu falei: “Irmã, pelo amor de Deus, eu não tenho condição de dar aula”. Ela levantou o paninho da mesa e disse: “de quem são essas notas de matemática, português e didática? Pois é, você é a melhor aluna que eu tenho, você vai dar aula sim.” Didática era a base. Cheguei em casa, falei com minha mãe e então eu fui dar aula lá. Trabalhei com outras turmas também. Logo passei no concurso do estado e hoje sou aposentada como professora. (MARIA EFIGÊNIA ASSIS, 2021).

Havia uma demanda reprimida, uma carência por professoras formadas para ocupar as cadeiras no ensino primário. A instituição colaborou para uma futura ampliação educacional não só em Salinas, mas também em toda região norte mineira, como podemos inferir na fala de Maria Eugênia Assis. O fato de algumas meninas terem iniciado a docência ainda sob a gestão das freiras fez com que elas ganhassem maior confiança no exercício da profissão. Quando integradas na função pública, com estatuto de servidora pública, já haviam garantido certa autonomia em sala de aula. Por outro lado, ajudando nessa iniciação docente, as freiras também estavam garantindo que essas normalistas iriam propagar um ensino catequético, regado a tradições, valores e moral católica.

Por sua vez, Carmelita Carneiro (2021) relembra:

Eu dei aula no colégio no curso primário e no ginásio. Dei aula de português, de ciências e religião. O que aparecia [disciplinas], elas me chamavam para ministrar. Dei aula de história, de geografia, ciências, tudo que elas me chamassem... A disciplina que faltava professor, elas se apressavam a me procurar. Já falavam: “chama a Carmelita”. Depois de muito tempo, quando a escola estadualizou, teve um período que trabalhei como diretora, vice-diretora, auxiliar de secretaria, eventual... Graças a Deus, eu dei conta disso tudo.

A ex-estudante relata sobre as oportunidades que teve a partir de sua formação no INSA. Com o diploma de normalista, ela conseguiu ter uma profissão, colocar-se no mercado de trabalho e assumir um papel social na sociedade de modo a exercer a docência. Vale lembrar

que, diferentemente de Aida Viana e Maria Efigênia Assis – que foram alunas pagantes –, Carmelita Carneiro foi estudante bolsista pelo INSA, formou-se na instituição em 1965 e pagou seus estudos com a força do seu trabalho.

Cada aluna que fez parte deste estudo traz experiências que se aproximam, mas também traz marcas individuais no seu processo de escolarização e desenvolvimento profissional:

Em 1971 terminei o curso e em 1972 eu já comecei a trabalhar com uma turma de quinta série lá no Instituto. As freiras que nos escolhiam de acordo com o desempenho de cada aluna durante o tempo que estudou lá. Elas iam convidando aquelas que achavam que dava conta para trabalhar com elas. Eu comecei com uma turma só. Depois comecei a trabalhar também no estado, com o primário, com a quarta série. E lá no INSA minhas turmas foram aumentando. De uma turma passou para duas, depois para três, até que chegou uma época em que o estado quis que a gente fizesse uma opção. Aí o Instituto já tinha passado a parte do ginásio para estadual, o estado já tinha entrado lá na escola das freiras no Instituto. Como eu estava trabalhando lá no Instituto com as freiras e trabalhando no João Porfirio, eu tive que optar por uma escola só. Ou eu ficava no INSA com turmas de quinta a oitava, ou, ficava de primeira à quarta. Foi quando eu fiz a opção de dar continuidade no INSA, que já era Ginásio Estadual de Salinas, mas, ainda estava sob a gestão das freiras. O trabalho no ginásio com as freiras foi por um bom tempo. Aprendi muito com elas. (JOELIZA CARDOSO, 2021).

Outras ex-estudantes também trabalharam no INSA enquanto professoras. Joeliza Cardoso também ratifica as falas das outras normalistas, quando diz que as freiras escolhiam minuciosamente aquelas que tinham características as quais elas julgavam adequadas para dar continuidade ao ensino no INSA. Isso corrobora também o que foi dito anteriormente por Odete Cândido (2021), quando pontuou que naquele espaço estavam “[...] pessoas que elas [as freiras] acreditavam que tinham competência, inteligência”. Por outro lado, apreendemos que as meninas eram escolhidas por um somatório de exigências que não estava somente no quadro do conhecimento erudito ou de uma possível habilidade em exercer a docência. Acreditamos que as meninas escolhidas a iniciarem a carreira de professora no INSA foram aquelas que também demonstraram vivências cotidianas do catolicismo, de costumes e saberes morais que eram importantes para as religiosas. Era preciso preparar pessoas a dar sequência ao trabalho das freiras Clarissas Franciscanas. As ideias religiosas e os costumes deveriam ser um processo de continuidade para manutenção e obtenção de resultados sustentados pela tradição católica.

Nessa óptica, considerando o processo civilizador de Elias, a civilização se dá por um processo e seu produto. O processo civilizador se dá por uma dinâmica da sociedade em que o ser humano é sujeito passivo e ativo ao mesmo tempo. Nessa lógica, a escola ocupa um espaço na vida do indivíduo e certifica o conhecimento fundamental. Tendo em vista que a escola não

só difunde ideologias e culturas determinadas por um grupo, ela também trabalha com o processo de modelagem do comportamento e docilização do corpo. O INSA era uma figuração com o propósito de mudanças concretas nas condutas e atitudes das estudantes e na propagação de ações conservadoras na sociedade – um trabalho vigilante para inibir a modos de “incivilidade”. Assim, podemos dizer que esse educandário tinha como cultura concreta práticas civilizatórias e elitizadas de meninas, porque abarcou naquele momento suas vidas social, econômica, política, e, principalmente, moral e religiosa.

Esses elementos e as fontes deste estudo nos fizeram perceber os sentidos da identidade construídas pelas ex-estudantes e a singularidade do ensino que implicou diretamente no contexto histórico e cultural de Salinas. Diante disso, podemos dizer que a figuração educacional do INSA apresentava características de um processo civilizador de meninas a partir de modelagem de comportamentos e hábitos com práticas tradicionais e políticas-culturais (SANTOS; HONORATO; MARTA, 2022).

O INSA foi uma escola elitizada criada e pensada para um determinado grupo de meninas, para as filhas de quem detinha poder econômico naquele tempo em Salinas e região. Entretanto, ela cumpre o seu papel na cidade, que foi oferecer educação. Por mais que as religiosas fossem selecionadoras, de modo a escolher quem tinha condições de estudar *de graça*, e posteriormente ter oportunidade de lecionar junto a elas, o Colejão também tinha limites. Ele não dava conta de toda a demanda, da necessidade daquele tempo, não era objetivo dele dar conta de atender a toda a juventude. O Colégio das Freiras não foi pensado para esse fim.

Se partirmos da Constituição Federal, o que determina a educação no período, ela não estava posta como um direito universal. Ao mesmo tempo que tínhamos os pioneiros da educação falando sobre essa necessidade, na prática, as ideias não se aplicavam na intensidade que deveria ser feito. A cidade como um todo não via isso como problema. As pessoas não tinham um conjunto de conhecimento necessário para entender que isso era algo pelo que elas tinham que lutar e dessa forma obter a escolarização como forma de direito. Assim, para o grupo analisado, não fazia sentido atender a todos, por isso, para a maioria das pessoas desse grupo, não havia diferença de tratamento entre as meninas, mesmo quando a própria arquitetura do prédio escolar era segregadora. Essa realidade não é muito distante, partindo pela idade escolar para ingresso nos últimos anos do ensino fundamental, trata-se de uma geração de sessenta e cinco anos atrás.

Julgamos importante abordar a discussão sobre as pessoas que estavam de fora, isso foi fundamental. Porém, ela é fundamental sob um prisma diferente, porque olhamos o cenário

mais amplo, como é possível também afirmarmos a partir dessa análise que a cidade de Salinas tinha toda uma população que não ansiava por educação, porque sua primeira preocupação era saciar a fome. Essas pessoas trabalhavam para ganhar o que comer, não almejavam e nem era viabilizado a elas possibilidade para ascensão social. Porém, não podemos deixar de registrar que, se a educação fosse acessível, talvez elas a buscassem.

Pelas narrativas, são as normalistas formadas no INSA que passam a dar aula sequencialmente, não só em Salinas, mas em todo o norte de Minas naquele período. À medida que foi chegando a democratização do ensino nessa mesorregião, elas estavam lá, formadas e preparadas para assumir as cadeiras do magistério. Isso só foi possível devido ao trabalho realizado pelo INSA. Assim, ao fazermos análise da escola, encontramos pistas para entender e pensar o que era o norte de Minas, de modo que a educação tinha um objetivo específico: preparar as meninas para serem professoras. Ao mesmo tempo, dentro de uma lógica de lugar determinado para a mulher, a educação primária foi marcada por uma formação catequética do catolicismo. Essas mulheres tiveram um modelo claro de formação, uma visão de mundo construída a partir de uma religiosidade bastante marcada.

Dessa maneira, defendemos que o INSA teve uma função potencial de levar educação secundária para quem não a tinha, todavia, dentro do seu limite. Não intencionamos neste trabalho culpar as freiras pela educação que não chegou a quem morava no meio rural, ou para as filhas daqueles que, mesmo morando na cidade, não tinham condições de arcar com o pagamento de mensalidades/anuidades. Isso representa uma lógica da conjuntura daquele momento, no que se refere ao acesso educacional em Salinas. Se ponderarmos pela questão material, pelos recursos didático-pedagógicos, não havia condições de uma maior ampliação da instituição. Ela foi ampliada, porém, dentro de um determinado limite.

Em síntese, o INSA cumpriu com o seu papel enquanto educandário porque ofereceu uma possibilidade de educação para meninas em um primeiro momento, porém dentro limitações impostas pela realidade concreta local e também pela visão educacional da Congregação. Em um segundo momento, a partir de muitos embates dentro da sociedade, passou a oferecer a possibilidade de educação por um determinado período aos meninos, um grupo que não tinha acesso, mas que já era algo demandado, que ocupava um espaço social – isso demonstra também uma mudança na realidade concreta local.

Após discutirmos todo o entrelaçamento da criação do INSA, seu objetivo, seu funcionamento e sua figuração enquanto instituição educativa, resta-nos o questionamento: Por que as religiosas Clarissas Franciscanas foram embora de Salinas e se desligaram da instituição,

depois de tanta diligência? Essa problematização é nosso ponto de análise e discussão na próxima seção.

5 OS CONFLITOS: MEMÓRIAS SUBTERRÂNEAS, EM DISPUTA, APAGADAS E SILENCIADAS

Os relatos permitiram perceber, a partir das potencialidades da história oral de vida, fragmentos, reticências e constrangimento em alguns momentos das entrevistas, ao serem manifestadas certas memórias sobre as experiências, vivências e relações sociais que envolvem o contexto; ocorreram também episódios semelhantes nos momentos em que as perguntas tocaram em situações delicadas do passado do período em estudo.

Nesse trato com a história oral em diálogo com a memória, foi possível notar, na maioria das narrativas, elementos que permitiram capturar recordações traumáticas, apagadas, silenciadas e reminiscências que as pessoas preferem que sumam de suas lembranças e que sejam trocadas por versões de um determinado fato que sejam aprovadas socialmente e historicamente, poupando informações tidas como constrangedoras.

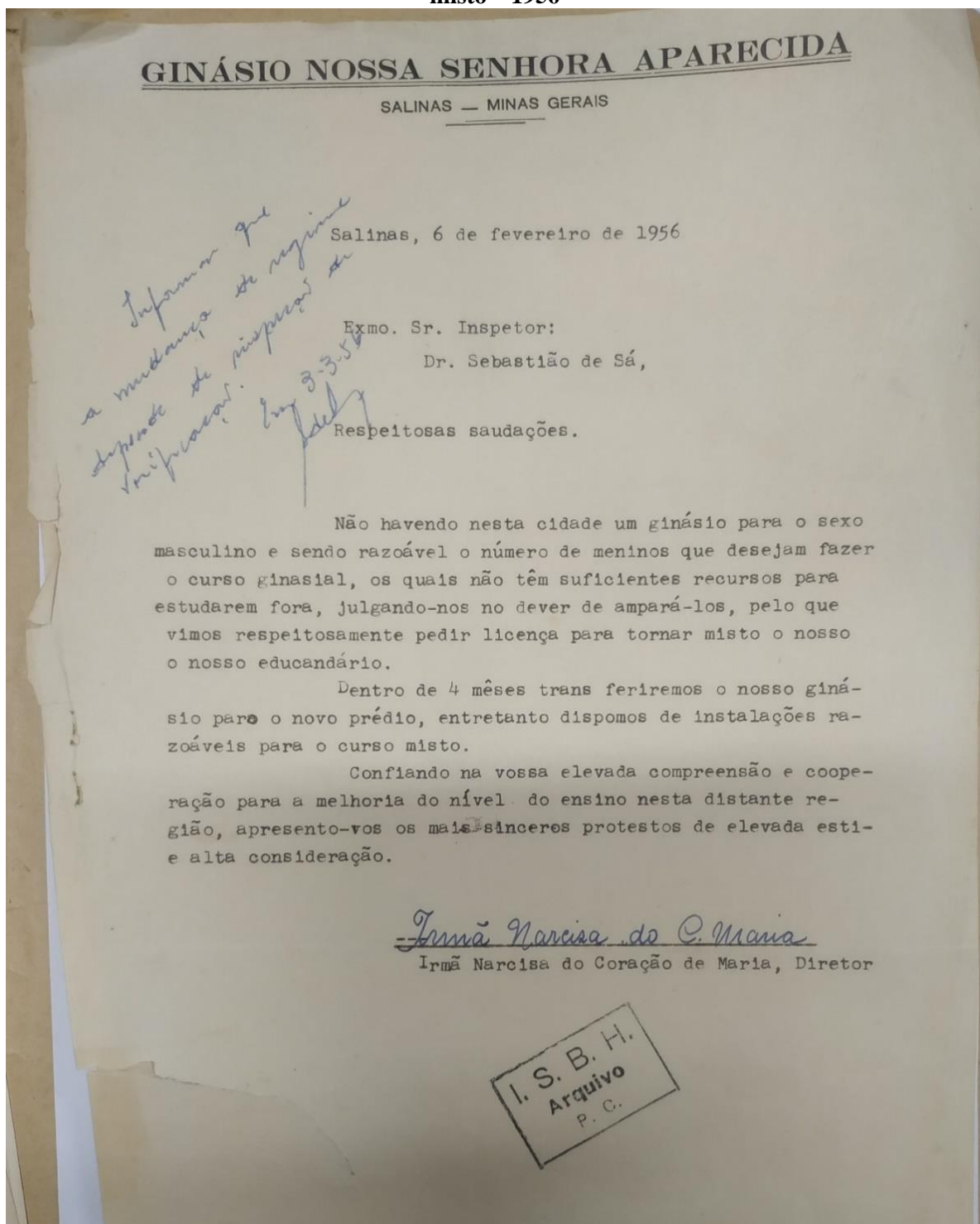
Em relação a isso, Portelli (1997) assegura que as fontes orais proporcionam subsídios sobre episódios, experiências e relações de grupos sociais cuja escrita é falha ou distorcida. Considerando os recursos da história oral enquanto metodologia de pesquisa, tem-se como objetivo identificar e analisar as forças de poder que desencadearam conflitos e tensões que envolvem as memórias do INSA, bem como o impacto disso para a comunidade. Para isso, buscou-se problematizar memórias subterrâneas, apagadas, traumáticas, silenciadas e em disputa.

5.1 “[...] esqueceram dos homens”

As fontes documentais evidenciaram memórias que tocam os silêncios da história da educação de Salinas-MG, a partir do fechamento do Instituto Nossa Senhora Aparecida, uma instituição de ensino gestada por freiras Clarissas Franciscanas para atender ao sexo feminino.⁵⁸ Contudo, em 1956, a instituição solicita aos órgãos superiores autorização de funcionamento para atendimento ao sexo masculino no turno noturno, o que foi concedido (Imagem 50). No entanto, o funcionamento do departamento masculino teve curta duração, funcionou de 1956 a 1960 (Imagem 51).

⁵⁸ Fato bem interessante, já que naquele tempo a prioridade de instrução e escolarização girava em torno do sexo masculino. Em Salinas, a ampliação escolar aconteceu de forma inversa, primeiro as meninas e posteriormente os meninos.

Figura 50: Solicita mudança de regime de funcionamento: de atendimento feminino para misto – 1956



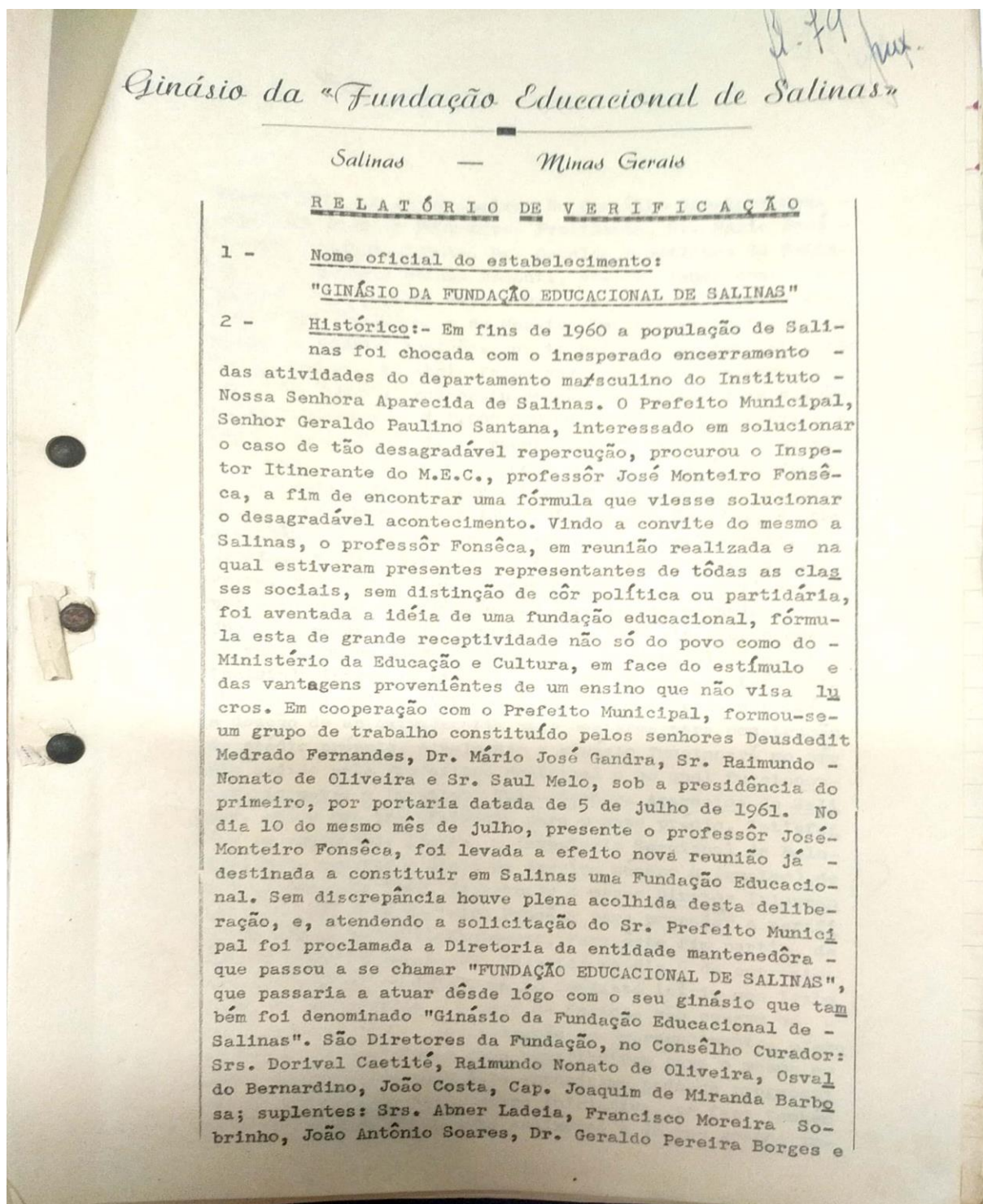
Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

[...]

Não havendo nesta cidade um ginásio para o sexo masculino e sendo razoável o número de meninos que desejam fazer o curso ginásial, os quais não têm suficientes recursos para estudarem fora, julgando-nos no dever de ampará-los, pelo que vimos respeitosamente pedir licença para tornar misto o nosso educandário.

[...]

Figura 51 - Encerramento das atividades do Departamento Masculino



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Histórico: - Em fins de 1960 a população de Salinas foi chocada com o inesperado encerramento das atividades do departamento masculino do Instituto Nossa Senhora Aparecida de Salinas. O Prefeito Municipal, Senhor Geraldo Paulino Santana, interessado em solucionar o caso de tão desagradável

repercussão, procurou o Inspetor Itinerante do MEC, professor José Monteiro Fonsêca, a fim de encontrar uma fórmula que viesse solucionar o desagradável acontecimento.
[...]

Os documentos permitem a recuperação dos acontecimentos conflituosos relacionados a abertura e encerramento do atendimento aos meninos no INSA. Por parte dos sujeitos, essas memórias não foram fixadas ou, devido ao contexto, trata-se de uma realidade camuflada. Assim, o fator intrigante é que isso não se revela nas lembranças das ex-estudantes, mesmo quando questionadas pela pesquisadora. Os fragmentos documentais apresentados e as entrevistas dos sujeitos participantes oferecem a possibilidade de análise de uma situação em que há confronto de interesses. Na Imagem 50, datada em 06 de fevereiro de 1956, a Diretora do INSA, Irmã Narcisa do Coração de Maria, envia um documento ao serviço de inspeção escolar. Nele, apresenta-se a realidade e necessidade de atendimento escolar ao público masculino, bem como a carência das famílias para custear estudos dos meninos em outra cidade.

Todavia, nas lembranças dos entrevistados, não aparecem informações sobre como essa questão foi levantada naquele contexto, tampouco as primeiras reações das freiras, já que em cursos ginasiais e secundários sempre trabalharam com o público feminino. O que ficou evidente é que os meninos foram atendidos pelas freiras no curso ginásial de 1956 a 1960, fato que também se revela na Imagem 52, em que estudantes (meninas e menino) aparecem devidamente uniformizados no hall da instituição. É possível notar também que a foto registra os modelos distintos de uniformes exigidos pela escola. Isso nos permite reafirmar que a escola não era acessível ao povo trabalhador braçal de Salinas, a filhos dos peões, empregadas domésticas, dentre outros.

Figura 52: Estudantes uniformizados – 1958



Fonte: Arquivo pessoal de Áida Viana – MG.

A partir dessas evidências, procuramos buscar informações junto aos entrevistados para compreendermos esse período que se encontra velado na memória da instituição. Quando tentamos aprofundar o assunto, mencionar documentos, as respostas são astuciosas, como podemos perceber na narrativa:

No começo o Instituto era somente para mulheres. Eu não me lembro, não me recordo quando começou a ser frequentado por uma população masculina, não me recordo. Mas, aquelas irmãs foram pioneiras e guerreiras. (JOSÉ PRATES, 2020).

Ao questionarmos sobre o ocorrido, o que vêm à tona são divergências e imposições políticas, que podem ter sido fatores desse contexto, como relata Juventino Filho (2021):

Elas [as freiras] eram um saco de pancadas porque elas tinham que ser fiéis e fidedignas à linha partidária dominante. E, o Coronel [Idalino Ribeiro] já estava velho, não deu tanta atenção a elas. Elas funcionavam como condutoras da cultura, como se permitissem as pessoas respirarem e pensarem a educação desde a idade média, a educação da religião católica é a melhor coisa que teve, independentemente do fenômeno religiosidade e teológico, eu falo como educador. Elas [as freiras] não se renderam a um compartilhamento com a doutrinação deles. O Coronel Idalino já não entrava nesse contexto, pois, não podia ser derrotado porque já estava velho. No período dele tinham os interventores, não era eleição direta, era biônico, era nomeado, então elas não se renderam ao Coronel. Mas, o Geraldo Santana já queria que elas se

rendessem, porque via que já tinham filhos [alunos do INSA] que falavam com os pais que as coisas não eram como eles pensavam.

De acordo com Brito (2017, p. 52), “[...] a importância política do Coronel Idalino Ribeiro contribuiu para que tanto ele como os membros de sua família pudessem alcançar posteriormente altos cargos políticos e, conseqüentemente, se manterem na chefia política do município”. Na fala de Juventino Filho, ficam claras as influências coronelistas e políticas na cultura salinense. Divisões e poderes políticos são evidenciados, que reconheciam a Escola como ponte de difusão de crenças, escolhas e projeção na vida cotidiana das pessoas. Por outro lado, aponta-se um contexto em que, no final da década de 1950, o chefe político que dominou o poder pós-comando do Coronel Idalino Ribeiro foi seu sobrinho e opositor Geraldo Paulino Santana. Este foi político reconhecido no estado de Minas Gerais, iniciou sua carreira política em 1951 como vereador em sua cidade natal, Salinas/MG, e foi eleito prefeito dessa cidade com mandato de 1959 – 1963. Em nível estadual, Santana foi deputado por três vezes e assumiu secretarias e cargos de assessorias de governadores, o que lhe permitiu obter “conhecimentos sobre trâmites políticos, administrativos e financeiros: Estado – Municípios” (GERALDO SANTANA, 2021). Com base na memória documental e nas expressões das lembranças de José Prates e Juventino Filho, os acontecimentos a que se referem à educação de Salinas se perdem e se confundem com o passar do tempo; para alguns, trata-se de uma memória em silenciamento.

Em tom de surpresa e ao mesmo tempo de decepção, a Imagem 51 apresenta um documento do arquivo do Ginásio Fundação de Salinas,⁵⁹ sob o título “Relatório de Verificação”, do ano de 1961, que trata do fechamento do “departamento masculino” no INSA e, dessa forma, solicita autorização para criação e autorização de funcionamento para um ginásio direcionado ao público masculino sob a direção de Dr. Mário José Gandra. O documento aponta o prefeito da época, Geraldo Santana, como alguém que também não estava satisfeito com a ação da gestão do INSA. Assim, ele se dispôs a dar total apoio e viabilizar por meio da prefeitura cessão de imóvel para funcionamento e contribuição na infraestrutura do novo ginásio.

Vislumbrando compreender melhor o cenário educacional a que diz respeito esta pesquisa, foi perguntado ao entrevistado Geraldo Santana, prefeito naquele momento, sobre as

⁵⁹ Com o fechamento do departamento masculino no INSA, políticos e cidadãos influentes se reuniram para criar o Ginásio Fundação de Salinas, uma escola particular destinada especificamente ao sexo masculino.

evidências encontradas nesses documentos. A resposta obtida foi evasiva e sem interesse em aprofundar no assunto:

Não tinha ensino para homens, no norte de Minas era muito raro, no município não tinha ensino para homens, era só para as moças. Então, aqui tinha o Instituto Nossa Senhora Aparecida criado por Frei Joaquim, um vigário muito desenvolvido. [O INSA] Era só para as moças. E nessa época, felizmente, era uma fábrica de professoras, o Instituto Nossa Senhora Aparecida produziam professoras para o norte de Minas todo, mas, esqueceram dos homens. (GERALDO SANTANA, 2021).

Na tentativa de fazer com que Geraldo Santana se esforçasse no ato de recordar, questionou-se sobre os meninos, com cautela, para que ele não se sentisse coagido em dar respostas: Onde os rapazes estudavam o ensino ginásial e secundário, já que o INSA só atendia a meninas?

Então, você me fez despertar para uma coisa interessantíssima. Para o sexo masculino, algumas famílias privilegiadas do ponto de vista econômico e financeiro, buscavam isso fora daqui: em Montes Claros. Lá tinha um ginásio regido só por padres, eu me lembro muito bem do Padre Gustavo, eram dirigidos pela igreja católica; tinha aqueles que estudaram no Ginásio Dom Silvério em Sete Lagoas; no Colégio Arnaldo em Belo Horizonte; outros foram para Juiz de Fora. E não tinha muitas alternativas para o homem aqui. Os homens que queriam estudar e podiam estudar, eram de famílias ricas, como filhos de Sr. Procópio, do Coronel Idalino Ribeiro... Não havia ensino para homens, era só para mulher. Os homens eram renegados ao serviço rural, não tinha estudos para homem não, o homem deveria se dedicar à atividade rural. Então é isso, o problema que você levantou é importantíssimo, os homens faziam o grupo escolar no João Porfírio [ensino de primeiras letras] e ficava por isso mesmo. Ia dedicar à atividade rural com os pais, então você levantou uma questão importantíssima a respeito do nosso passado, o nosso passado masculino era encerrado aqui mesmo, pouquíssimos tiveram oportunidade de ir estudar fora. (GERALDO SANTANA, 2021).

É perceptível como essas lembranças não foram registradas nas memórias dos entrevistados, nem mesmo na do prefeito da época, citado diversas vezes nos documentos para criação do Ginásio Fundação de Salinas. Todavia, não podemos deixar de observar a visão do Geraldo Santana a partir do espaço que ele ocupou. Quando ele diz que, após o ensino de primeiras letras, aos homens cabiam a renúncia ao prosseguimento dos estudos, de forma a relegar seus sonhos e se dedicar ao trabalho rural, ele percebeu que a educação ginásial e secundária em Salinas naquele período não era para quem queria e sim para quem poderia pagar por ela. Isso nos faz concluir que as oportunidades privilegiadas, especialmente educacionais, como ferramenta de emancipação de sujeitos para obter poder e posição social na sociedade

estavam nas mãos dos filhos dos latifundiários, o que justificava as relações de poder e naturalização das desigualdades sociais, isto é, o que distinguia os grupos era a imposição dos limites da instrução oferecida a cada um deles.

É importante elucidar neste momento que, em 1º de março de 1956, foi implantada na cidade a Escola de Iniciação Agrícola de Salinas⁶⁰, que tinha curso do mesmo nome. Seu objetivo era formar operários agrícolas especializados. A duração do curso era de 02 (dois) anos e tinha equivalência às duas primeiras séries ginasiais. Funcionou no período de março de 1956 a dezembro de 1963. A partir de então, com a publicação do Decreto Federal 53.558 de 13 de fevereiro de 1964, esta passou a se denominar “Ginásio Agrícola de Salinas”, com duração de 04 (quatro) anos, equivalente ao curso ginasial completo acrescido com a parte profissionalizante (IFNMG, 2020). Notamos que, durante as entrevistas, esse educandário pouco foi citado, o que nos levou a inferir que, para o grupo social a que se destinava o INSA, não era um educandário interessante para formação de seus filhos, nesse aspecto, para a formação daquele grupo, não era relevante. Os anseios para os filhos da elite era o curso secundário, de modo que possibilitasse conhecimento e acesso a cursos superiores. Partindo desse pressuposto, Melo, Santos e Andrade (2009, p. 17) afirmam que:

Até a década de 1950, a ascensão ocorria através da “reprodução do pequeno capital” e/ou abertura de um negócio. Após esta data, abrem-se canais no “topo das burocracias públicas e privadas”, onde diplomas escolares passam a constituir critério para a posse do cargo. Assim, os cursos superiores passam a ser buscados como estratégia de ascensão social.

Dessa forma, não era para os filhos da elite aprender técnicas para lidar com a terra, criar animais e utilizar máquinas e implementos agrícolas. Essa é uma discussão de aprofundamento para um outro momento, porém, foi necessário este parêntese aqui, já que nosso estudo compreende parte da história de educação de Salinas/MG.

Pretende-se aqui propiciar um mergulho do Sr. Geraldo Santana em suas memórias, buscamos relacionar as lembranças com pessoas que também estavam envolvidas naquele processo. Foi perguntado sobre o Sr. Mário Gandra, principal figura que aparece para fundação do Ginásio Masculino, a resposta obtida foi:

⁶⁰ Com base no Decreto Federal n.º 22.470, de 20 de janeiro de 1947, e nas disposições do Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, foi autorizada criação da Escola de Iniciação Agrícola de Salinas por meio da intervenção do então deputado federal Dr. Clemente Medrado Fernandes. Em 02 de setembro de 1953 foi o lançamento “Pedra Fundamental” da Escola de Iniciação Agrícola de Salinas, dando início ao funcionamento de suas aulas no dia 1º de março de 1956, quando foi inaugurado o primeiro ano letivo da referida escola.

Não tenho muita lembrança, o Mário Gandra quem sempre esteve à frente do Ginásio Fundação e ele tinha pouca relação comigo. Ele era de uma corrente política adversária, então eu tinha pouco relacionamento, ele era muito dedicado ao PSD e eu era PS, então tinha pouca relação, ele era mais ligado ao meu irmão. (GERALDO SANTANA, 2021).

Na tentativa de obter maiores informações, foi indagado sobre como foi sua contribuição e seu envolvimento com a criação da Fundação Ginásio Educacional de Salinas que visava atender aos meninos. A resposta foi escorregadia:

É, sempre fiz, ajudei, mas sem querer aparecer, nunca gostei de aparecer em nada não, tudo que tem aqui foi eu que fiz, sem aparecer. Isso aqui [gesticula com os braços] não tinha nada. Quando eu fui eleito prefeito de Salinas em 1958, aqui tinha uma posição agressiva. As noites se organizavam aqui com velas acesas, não tinha luz, não tinha nada. Eu trouxe um motor para iluminar a cidade, consegui um motor emprestado na CEMIG, trouxe esse motor para iluminar até 22h as ruas, e por aí fomos, depois veio a BR, depois via elétrica, muitas coisas aí fui fazendo. (GERALDO SANTANA, 2021).

Neste quesito, sobre a abertura de atendimento ao público masculino em 1956 e o fechamento em 1960 pelo INSA, encontraram-se episódios que são silenciados por sujeitos que viveram aquele momento. Percebe-se que esses acontecidos são diminuídos, apagados, e que não se fala muito sobre o assunto; por outro lado, procura-se exaltar outros fatos – questões políticas – demarcados como ocorrências históricas a serem registrados sobre o desenvolvimento da cidade de Salinas.

Um indício marcante que aparece na fala do Geraldo Santana é a memória “em disputa”. Trata-se de uma pessoa que tem consciência de estar participando de um trabalho científico e que este deixará registros sobre Salinas/MG no campo da memória, da história e da pesquisa. Como o trabalho é altamente estimulante para debater e pesquisar o passado político educacional do município, o entrevistado o reconhece como um espaço favorável para registrar, deixar marcas da sua trajetória política.

Encontramos a memória em disputa também na narrativa de José Prates (2020):

Salinas tinha muitas obras arquitetônicas bonitas, e eu falo com dor porque eu sou arquiteto urbanista. Elas [as freiras] moveram na cidade um grande movimento, fizeram uma grande mobilização, com o apoio de todo mundo, foi uma obra comunitária para a construção do prédio onde hoje funciona a Escola Coronel Idalino Ribeiro. Que do ponto de vista histórico não tem nada a ver com a origem daquela escola. E quem construiu, aquela escola, o projeto dela, foi o engenheiro José Calazans Ferreira, que é meu sogro, que nunca foi lembrado, ele nunca foi lembrado em nada. Acharam até que ele estava doido quando ele fez aquela escola, porque ela cabia metade de Salinas lá dentro.

Uma escola enorme! E qual o sentido que ele projetou a escola daquele tamanho? Para ser de todo mundo, para não ser de uma minoria, porque sempre quando o prédio arquitetônico é pequeno, é reduzido, quem vai ocupá-lo se for uma boa escola, é uma elite. O próprio espaço tende a reduzir as oportunidades. (JOSÉ PRATES, 2020).

Deveras, essa passagem sobre como se deram as discussões para abertura e fechamento da oferta ginasial aos meninos pelo INSA não é lembrada nem em documentos e tampouco pelos entrevistados. O que todos mencionam e procuram enfatizar é a grandiosidade da arquitetura do colégio para Salinas naquele momento, como é evidenciada nas reminiscências de Maria Aderci de Carvalho (2020):

Quando eu vim para o colégio, ele ainda estava em construção. Quando o prédio foi todo erguido, era impressionante sua dimensão. Imagina que só de alunas no internato eram quase 100 (cem) meninas. Acho que era o maior prédio da cidade naquela época, enorme!

Por sua vez, José Prates (2020) pontuou algo importante sobre as dimensões do edifício escolar enquanto projeto pensado para atendimento futuro – uma forma de prever a ampliação escolar para todas crianças e jovens, independentemente de sua condição econômica. Isso frisou que o engenheiro projetista do prédio, também seu sogro, foi quem teve um vislumbre do futuro que poderia amparar a escolarização de toda a juventude de Salinas. Apropriando-se das reflexões de Pollak (1989), podemos afirmar que a narrativa traz à tona lembranças que esperam momentos propícios para serem expressas. Aproveita-se o momento, pois se sabe que essas recordações vão desaparecer em breve, assim são utilizados meios para que não caiam no esquecimento. Dessa maneira, tanto o Geraldo Santana como o Zé Prates se posicionam colocando “[...] sua versão dos acontecimentos como a verdadeira, conferindo-lhe caráter sagrado e inquestionável” (MOTTA, 2013, p. 62).

Tal episódio é posto por Bosi (1994, p. 371) como memória política, quando “[...] os juízos de valor intervêm com mais insistência. O sujeito não se contenta em narrar como testemunha histórica ‘neutra’. Ele quer também julgar, marcando bem o lado em que estava naquela altura da História, e reafirmando sua posição ou matizando-a”, enquanto figuras políticas e de importância como memórias vivas daquele contexto compreendem que as memórias dos velhos têm a função de ser as lembranças do grupo, da família, de instituições e da sociedade.

A partir das fontes documentais e dos relatos das entrevistas, alguns pontos são postos em questionamento sobre um conflito que não é dito: Quem ou quais pessoas levantaram a

questão de atendimento aos meninos no INSA? Como as freiras receberam essa solicitação? Esses questionamentos foram levantados porque, para as ex-alunas entrevistadas, esse acontecido se encontra apagado, como pode ser percebido na fala da Irmã Suzana Melo, Clarissa Franciscana que também foi aluna do INSA de 1952 a 1964:

O INSA atendia somente meninas por ser uma instituição mantida pelas Irmãs Clarissas Franciscanas, direcionada exclusivamente à educação e formação de meninas. (SUZANA MELO, 2021).

Assim como na afirmação de Suzana Melo, em todas as entrevistas das ex-alunas, quando se toca nesses acontecimentos, as respostas são sempre as mesmas, enfatizam que o jardim de infância e o primário eram abertos também aos meninos, o ginásio e o magistério eram reservados às meninas. Inferimos que, devido ao setor educacional ter passado por fortes mudanças, houve uma pressão para que os meninos pudessem ter continuidade nos estudos. Entretanto, as evidências que aparecem estão somente nas fontes documentais. Nos registros do Instituto, as meninas estudavam no turno diurno e os meninos, no noturno, já que, quando essa situação aconteceu, o INSA ainda não havia mudado para a sede própria e o orfanato e internato funcionavam em prédios distintos do escolar.

Com a mudança para o prédio próprio em 1958, onde havia dependências suficientes para salas de aulas, moradia das freiras, funcionamento do internato e do orfanato, esse novo espaço foi reservado tão somente às meninas. Os meninos continuaram sendo atendidos no prédio antigo, que passou a ser chamado de departamento masculino. Posteriormente, com o fechamento deste, passou a funcionar como Ginásio Fundação Educacional de Salinas. Dessa forma, as memórias contidas nas entrevistas, no que diz respeito ao ensino ginásial para os meninos, estão ligadas a tal Fundação. Esses registros só aparecem nas fontes documentais, como se pode perceber na narrativa:

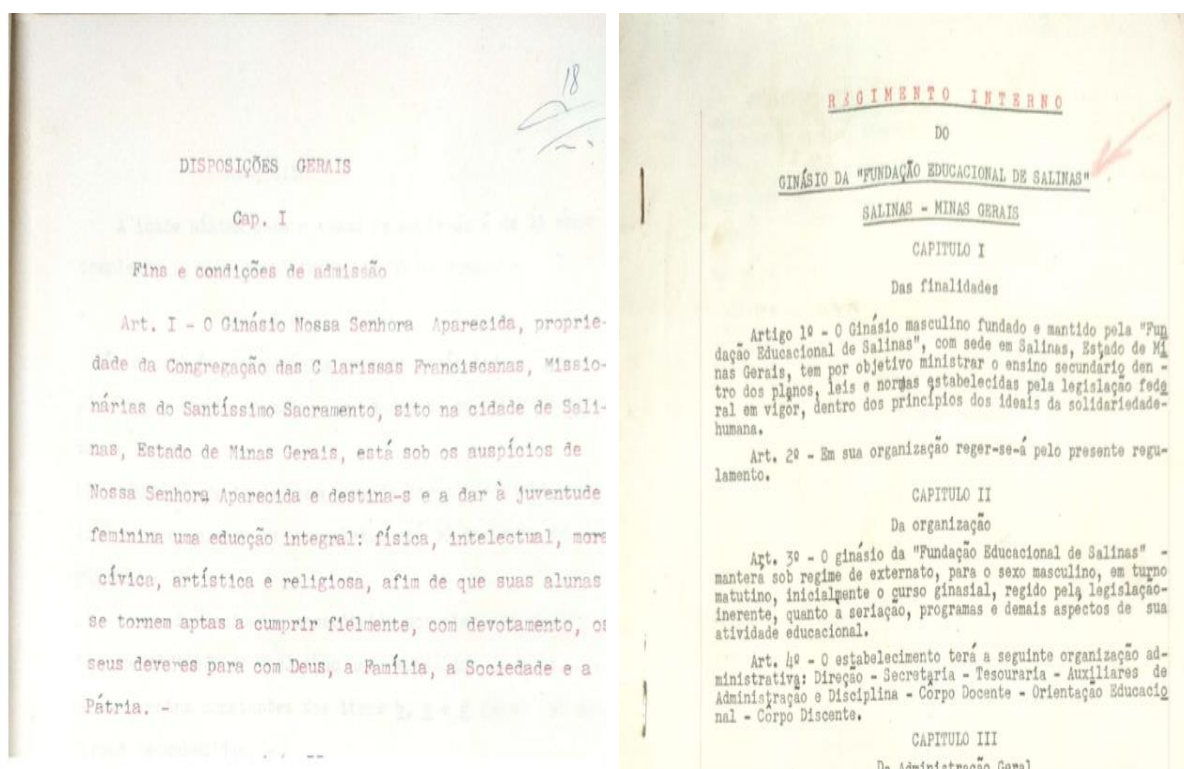
Teve o Ginásio Fundação Educacional de Salinas, porque não tinha ensino masculino naquela época. Esse ginásio funcionou na década de 1960. Foi fundado em torno de 1962, para suprir essa necessidade. Funcionou até 1974...1975, por aí. Em 1974 eu fui diretor dele por um ano. Então, depois ele foi encerrado, passou a documentação para o recém-fundado Ginásio Estadual de Salinas, que funcionou no prédio do Instituto Nossa Senhora Aparecida. (VALDOMIRO SANTOS, 2020).

Inferimos que esse acontecimento é fruto de um interesse político de grupos específicos da cidade – uma luta entre tradições e personagens com algum prestígio social na cidade naquele período (Clarissas Franciscanas x políticos/burguesia local) – em que as religiosas

defendiam uma educação católica para meninas, e os políticos/burguesia local teriam pressionado para que os filhos tivessem oportunidade de acesso de escolarização sem ter que viajar para os grandes centros. Isso implicava em votos, era preciso dar uma resposta pelos votos recebidos e/ou almejados. O objetivo final de uma possível pressão para as freiras atenderem aos meninos seria ganhar mais votos nas eleições.

Dessa forma, Portelli (2006) diz que preservar lembranças de um determinado grupo materializa um controle social. O autor defende essa ideia citando Giovanni Contini (1997), que denomina essa dinâmica por “memória dividida”. Assim, a ligação das lembranças dos sujeitos está no INSA tão somente para a educação feminina e o Ginásio da Fundação Educacional de Salinas para a educação masculina – marcas que se encontram nos documentos de criação de ambos, conforme Imagem 53 abaixo:

Figura 53: Regimentos Internos do INSA e do Ginásio da Fundação Educacional de Salinas



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

[...]

Art. I – O Ginásio Nossa Senhora Aparecida, propriedade da Congregação das Clarissas Franciscanas, Missionárias do Santíssimo Sacramento, sito na cidade de Salinas, Estado de Minas Gerais, está sob os auspícios de Nossa Senhora Aparecida e destina-se a dar à juventude feminina uma educação integral: física, intelectual, moral e cívica, artística e religiosa, afim de que suas almas se tornem aptas a cumprir fielmente, com devotamento, os seus deveres para com Deus, a Família, a Sociedade e a Pátria.

[...]

Art. 3º - O ginásio da “Fundação Educacional de Salinas” – manterá sob regime de externato, para o sexo masculino, em turno matutino, inicialmente o curso ginásial, regido pela legislação inerente, quanto à seriação, programas e demais aspectos de sua atividade educacional.

[...]

Os trechos dos documentos apresentam que as Clarissas Franciscanas tinham o foco na formação feminina como forma de doutrinação inspirada no conservadorismo da elite brasileira, ressaltando as novas exigências sociais em que caberia à mulher saber ler, escrever, conversar e se comportar. Isso era centrado num polimento cultural que exigia alguns conhecimentos. Dessa forma, as religiosas não tinham preparação para escolarizar os meninos,

pois foram educadas para viver em clausura. Acreditamos que abrir o educandário para atender aos meninos foi uma decisão feita sob a pressão em que se sentiram acuadas por forças políticas, pois seria uma experiência que vai de encontro com a preparação religiosa e de vida da Congregação.

Do mesmo modo que não há indícios sobre discussões anteriores ao atendimento das meninas, não sabemos os motivos pelos quais também fecharam o departamento masculino em tão pouco tempo. Há um hiato nesse período, em que se preserva um silêncio sobre esse ocorrido. Assim, em todas as maneiras que buscamos confrontar as memórias com os documentos no que diz respeito a esse acontecimento, caímos nesta fronteira: distorções e lacunas. Trata-se aqui de uma versão do acontecido.

Ressaltamos que nosso interesse não está nos erros e lapsos – até porque isso pode tratar de eventos que os narradores querem que fiquem silenciados ou no esquecimento –, o que não afeta as memórias, versões escolhidas para perpetuar a história de um grupo, de uma instituição (BOSI, 1994). Para esta autora, os velhos – ao evocarem o passado – não estão descansando, nem sempre se deleitam de forma fugitiva, eles estão conscientemente lidando com o próprio passado, com as experiências vividas, o que pode ser doloroso, vergonhoso, e assim preferem sepultar essas lembranças no inconsciente. Desse modo, o que lhes importa agora é a função social que o sujeito que recorda exerce no momento.

Considerar possíveis conflitos nos foi possível a partir das análises que emergiram questões políticas, discussão que trazemos na subseção seguinte.

5.2 “[...] foi aluna depor, foi freira depor [...]”

As Irmãs Clarissas Franciscanas que estavam à frente do Colégio conquistaram o respeito e carinho da comunidade salinense. Mesmo quando alguma atitude não era do agrado da população, de forma geral, o descontentamento era abafado e compreendido por uma naturalização figurada pela fé, pelo posto que elas ocupavam e pelos argumentos de que era para o bem comum, atitudes retribuídas à compaixão que elas manifestavam aos cidadãos salinenses. Por outro lado, havia uma minoria, às quais algumas de suas atitudes nem sempre agradavam:

Elas eram extremamente instruídas, muito batalhadoras, dialogavam muito, mas parece que um envolvimento de natureza política... Salinas ainda não perdeu isso, sempre tem uma corrente a favor e outra contra. E era mais forte naquela época. (JOSÉ PRATES, 2020).

Percebemos pela fala do ex-prefeito José Prates (2020) que a política de cabresto⁶¹ sempre foi um elemento muito forte em Salinas, a influência local personificada em chefes locais dava estabilidade ao sistema. Mesmo com a política de estado democrático, havia os inconvenientes que buscavam anular o direito de liberdade de expressão por meio da obediência de bases e, sobretudo, na presunção em favor daquele que se considera eleito pela política dominante. Expressar-se em favor de ideias divergentes das já impostas, de pensar e discutir melhorias, era considerado um ato de rebeldia, e assim a melhor saída seria coagir ao silêncio. Essas memórias subterrâneas vêm à tona a partir de algum tempo:

[...] eu sei que as Irmãs, elas eram de uma natureza progressista muito grande. Me lembro muito bem que na época da ditadura, a gente fez um jornalzinho aqui chamado “Alvorada”. Uma das freiras participou com a gente, eu era o líder da iniciativa, e uma das freiras participou. A perseguição era tamanha, porque tinha um delegado aqui, que chamou uns garotos e umas meninas para irem depor. Ameaçando! A freira foi conduzida em um Jipe da polícia, aberto, pelas ruas de Salinas, e aquilo foi uma humilhação muito grande para uma pessoa de coração generoso e puro. E o jornal era literário, de polêmicas, de ideias, falava sobre tudo, inclusive política, mas não tinha nenhum grau de periculosidade conforme eles quiseram atribuir, era apenas uma mordaca que queriam colocar nos jovens naquela época. (JOSÉ PRATES, 2020).

Essas memórias foram postas em posição de silêncio. Não se podia falar do Jornal Alvorada, tampouco permitir que ele continuasse a circular. Por muito tempo, não se podia abordar o assunto, e as pessoas com receio de retaliação se calavam e se esforçavam para colocar essas lembranças em esquecimento. As relações de poder aqui estabelecidas trazem evidências de um entrecruzamento entre memória subterrânea, esquecimento e silenciamento. Instituições utilizaram do poder de polícia para silenciar pessoas de maneira coercitiva. Assim, episódios foram postos em esquecimento de forma despercebida pelos salinenses. Essa situação polemiza-se nas reflexões de Pollak (1989, p. 8) no que diz:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada

⁶¹ O voto de cabresto se trata de um controle sobre os eleitores, pois não existia a prática do voto secreto. Os eleitores eram obrigados a votar em candidatos impostos pelos coronéis, por meio dos seus jagunços, que utilizavam de coerção física e moral, caso os eleitores não cumprissem as ordens coronelísticas. O poder do coronel advinha em grande parte da posse da terra. Dono de grandes propriedades rurais conseguia controlar a vida de centenas de colonos, meeiros e posseiros. Sem terra, essas pessoas dependiam do coronel para quase tudo. Assim, o coronel se transformava em protetor, juiz, compadre, padrinho ou conselheiro das pessoas do campo. Esse poder tornava possível o controle absoluto dos votos da região, que iam para quem o coronel indicasse. Eram os conhecidos votos de cabresto ou curral eleitoral (FERNANDES, 2006).

que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor.

De modo a avançar nessa compreensão, inferimos pelas narrativas que as freiras chegaram em Salinas em 1951, ali se instalaram, trabalharam e ganharam a credibilidade da população. Com o tempo foram ganhando forças e buscando movimentos estudantis e sociais em busca de melhorias para o povo e para a cidade, atitudes que incomodaram dentro de um período ditatorial. Devido a cidade ter relevante expressão política, os reflexos da ditadura militar também chegaram naquele contexto. As pessoas que tinham espírito de liderança e buscavam meios de propagar assuntos polêmicos ao conhecimento da sociedade, assim como questioná-los e discuti-los, eram coagidas a se calar. Tal situação também aparece no relato de Maria Elza Sarmento:

Nós criamos na época... Zé Prates criou um jornalzinho com o nome "Alvorada", isso foi em 1968. Uma das freiras estava fazendo parte desse Jornal Alvorada. Zé Prates escreveu um texto sobre a ida do homem à lua. Eu não tenho certeza de que tipo de texto foi esse, mas, ... quando o jornal chegou, ela [a freira] chamou o promotor e mostrou o jornal ao promotor pra ver se o promotor aprovava. E o promotor prendeu os jornais, os jornais não foram liberados. Aí gerou confusão... foi aluna depor, foi freira depor... E nessa época Zé Prates já era tido como subversivo! Eu não fui depor porque naquela data eu estava em Governador Valadares, por isso que eu não fui depor. Teve depoimento de várias meninas, inclusive da freira, a polícia foi lá, pegou a freira... Contam que ela só pôs o chapéu por causa do sol e entrou no jipe da polícia e foi depor também. Não tinha nada demais nesse texto. Eu acho que ele fez duas reportagens, escreveu duas, e uma das duas era sobre a ida do homem à lua. Tipo assim, o quanto estava se gastando com o homem para ir à lua, enquanto a pobreza era expressiva. A visão de Zé Prates toda vida foi essa. Foi naquela época, sabe, da ditadura militar! (MARIA ELZA SARMENTO, 2020).

Nesse período, a nível nacional, aconteciam mobilizações de estudantes que promoviam passeatas e outros movimentos nas ruas das principais cidades, principalmente nas capitais. O objetivo era obter apoio das camadas mais amplas da população, classe média e trabalhadores para atacar injustiças em universidades. Entretanto, esses movimentos eram atacados por planos de intervenção, um deles se tratava de agressões por parte de soldados armados com fuzis em baioneta calada, em que manifestantes entraram em combate com os militares, e muitos saíram feridos. Para além disso, houve muitas prisões (MOREIRA ALVES, 1989). Esses episódios nos conduzem a compreender essa passagem local, já que filhos dos latifundiários de Salinas, substancialmente os rapazes, tiveram oportunidade de vivenciar o ambiente universitário nos grandes centros.

Os meios de combater o Jornal Alvorada tiveram interferência de força militar, situação que colocou a freira, e conseqüentemente a ordem franciscana, em situação de desconforto e exposição diante da sociedade. Tal ocorrência numa cidade do interior do Norte de Minas Gerais era considerado um escândalo, despertava murmurinhos da população e ao mesmo tempo temor. Constata-se, na fala acima, que qualquer forma de expressão junto à sociedade teria que passar pelo crivo do poder dominante – se aprovado, seria publicado. Caso contrário, recolhiam-se as cópias dos textos e ainda se teria que prestar contas à polícia – a censura foi demarcada ali pelo autoritarismo. A liberdade de expressão e manifestação não existia, era coagida. As ideias e o comportamento do José Prates eram vistas como intuito de tumultuar a ordem instalada nas instituições, de agitar e perturbar as regras tradicionais – era tido como alguém que buscava o caos, uma ameaça à ordem vigente.

No que diz respeito às freiras e às estudantes do INSA que viviam sob valores extremamente conservadores, foi um ato agressivo que colocou em xeque seus princípios, dignidade, honra e tradições. Acreditamos que foram momentos de amarguras, porém, a inclinação política naquele momento era manter o povo sob “rédeas” e controle a qualquer preço.

Conhecer algum/a edição/exemplar do Jornal Alvorada não nos foi possível, pois ao questionarmos sobre a existência de algum arquivo ou gráfica que fez suas impressões, obtivemos respostas como:

Infelizmente não tenho nenhuma cópia, o jornal foi apreendido, quando estava vindo de Montes Claros. Ele foi impresso lá, então alguém aqui mandou interceptar no ônibus. Não lembro qual foi a gráfica, sei que foi em Montes Claros. Eu não cuidava dessa parte, eu cuidava da edição. (JOSÉ PRATES, 2020).

Essa situação reflete condições históricas, haja vista que as práticas sociais são determinadas no íterim do campo de disputa na batalha pelo poder. A motivação parte de grupos sociais dominantes no intuito de apagar memórias subterrâneas de grupos minoritários. Encontramos traços na nossa pesquisa de representações do contexto da ditadura civil-militar brasileira que utilizaram táticas que visavam silenciar memórias, visivelmente brandas, porém, para a política do momento, vistas como agressivas e coercitivas. Sabemos que muitas lembranças foram silenciadas de modo violento, até mesmo com o desaparecimento de pessoas. Inclusive, o José Prates (2020) sentiu na pele uma experiência brutal:

Isso ocorreu no período da ditadura. Tudo era reprimido. Dali em diante, não fiquei muito tempo em Salinas. Fui para Universidade de Brasília estudar. Fui presidente da Executiva Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo, fui vice-presidente da UNE, e fui presidente da Federação dos Estudantes Universitários de Brasília. Por estar à frente de movimentos estudantis, fui preso e aí eu saí para o exílio, fiquei dez anos exilado. Em Brasília, eu fui preso. Fui condenado a mais de 20 anos de prisão, e saí de lá direto para a Argentina, depois Chile, Peru onde nasceu a minha primeira filha, depois fui para a França e por fim fui para África – em Guiné-Bissau. (JOSÉ PRATES, 2020).

Percebemos que, para o apagamento das memórias no período ditatorial, havia um discurso incorporado numa relação esquecimento-perdão, tanto na vivência do José Prates (2020), quanto ao ocorrido com a equipe do Jornal Alvorada, ou seja, a anistia em favor do silêncio. Essas condutas foram arquitetadas para que situações e lembranças ficassem no campo do esquecimento. Compreendemos os motivos de certas vítimas não se dispuserem a falar sobre algumas questões vivenciadas no passado, pois seria trazer ao presente um “delito” ao qual temeram. Assim, elas receiam que revelações possam ainda no tempo presente provocar denúncias, perda de emprego dos descendentes, do sossego e possíveis retaliações e constrangimentos – o que assegura o “silêncio coletivo” (POLLAK, 1989).

Nesse sentido, destacamos a presença de memórias subterrâneas que foram marcadas, fragmentadas e que reverberam na representação do espaço social e nas significações agregadas aos lugares de memória. Podemos então também entender essa relação de poder dentro da instituição de forma velada, como afirma Ana Oliveira (2021):

Ingressei no INSA em 1965, em plena ditadura. Todo o tempo que estudei lá foi no tempo da ditadura. [...] não se podia falar em ditadura e em golpe militar de jeito nenhum, era revolução de 1964. Nesse tempo a gente já pegou um currículo diferente, tinha Educação Moral e Cívica e OSPB. Foram matérias que se tornaram obrigatórias, aqui tinha o desfile de 7 de setembro – era tradicional – ele se tornou obrigatório naquela época, a gente tinha que ter motivos muito graves para não desfilar.

OSPB (Organização Social e Política Brasileira) foi uma disciplina curricular implementada pelo Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969 juntamente com a disciplina de Moral e Cívica como obrigatórias nas escolas a partir da reforma educacional da ditadura militar. Tinha-se como objetivo transmitir valores e interesses da elite nos educandários com ideias que tinham como alvo a manutenção do poder a partir de um caráter de doutrinação. Valendo-nos dos estudos de Severino (1986), o exercício de poder da classe dominante sobre a classe trabalhadora não se dá de forma direta. O poder social é exercido pelo Estado a partir de

uma dinâmica institucional, de forma a assegurar a inculcação de suas ideologias por meio de uma instância política de dominação.

A percepção apontada por Ana Oliveira (2021) indica caminhos numa formação disciplinar, que não esgota nem isola a formação em si mesma – desloca-se para aspectos de um currículo formal que envolve a formação dos envolvidos e atravessa essa formação para outras gerações, já que as meninas estavam sendo preparadas para serem professoras do ensino das primeiras letras, propagação e manutenção da família tradicional. Refere-se ao poder simbólico exercido pela escola a partir de determinações curriculares ocultas:

Tratava-se mais como um preparo, que só mais tarde, percebemos que era o preparo militar que estava sendo oferecido. Aqui muitas pessoas foram caçadas e muitas práticas militares entraram na cidade, a gente via as movimentações, mas não percebia a influência de poder, porque... eu me lembro que no ginásio e no colegial nós tivemos um professor de história e de OSPB, era o doutor Nilson, um delegado. Ele abria muito o verbo com a gente, conversava, contou toda a história. Porque a gente não sabia, não estava escrita ainda nos livros: dos movimentos estudantis, do Rio, das perseguições, das prisões, das matanças, das pessoas desaparecidas, e aí a gente foi associando com isso. Aqui já era uma cidade marcada pelo coronelismo, então não tinha como confrontar, perguntar as pessoas. Todos tinham medo. E nem isso era conversado também! O interessante é que nós estamos aqui diante da casa do primeiro Coronel daqui. O grande Coronel Idalino Ribeiro. (ANA OLIVEIRA, 2021).

Esse depoimento diz muito sobre as mudanças na formação educacional no INSA. Conforme vimos na seção anterior, as irmãs Clarissas Franciscanas precisaram renunciar a algumas convicções para adaptar o ensino ao novo currículo. Aqui, notamos a forte entrada do Estado, especificamente do regime militar, na política educacional. Como é observado por Salama (1983, p. 33), “[...] não é o Estado que age, mas sim sua forma de existência que é o regime político”. O Estado se faz presente por meio do ensino formal de modo a exercer seu poder sobre a sociedade, é a “mão invisível” do Estado na preparação do cidadão de forma a moldá-lo a corresponder aos interesses hegemônicos.

Ana Oliveira (2021) diz que era nítida a força de poder que se instaurava para controlar os movimentos sociais e liberdade de expressão. Porém, não tinha maturidade, entendimento e conhecimento suficiente para entender esses acontecimentos naquele momento. Uma figura intrigante e interessante que Ana Oliveira (2021) traz em seu relato é o professor e delegado Nilson. Chamam-nos a atenção dois pontos: sexo masculino no exercício docente no INSA e sua profissão. Notamos um conflito gritante que aparece: de um lado a Ordem Franciscana que trabalha a formação a partir de convicções fundamentadas no Evangelho, na fé cristã, no

carisma, na fraternidade e no acolhimento. Do outro, a figura militar, que tem como elementos de formação a disciplina rigorosa pautada em hierarquia, adestramento humano, aniquilação de inimigos e domínio político pelo uso da força (VEIGA; SOUZA, 2019). Diante dessas impressões, questionamo-nos: Como se estabeleceu a relação das freiras com esse novo cenário imposto em suas instituições de ensino?

Para tentar responder a essa questão, voltamos à narrativa de Ana Oliveira (2021) quando diz de forma simplória sobre o professor e delegado Nilson abrir o verbo, narrar os acontecimentos que estavam ocorrendo nos grandes centros. Denota-se que as freiras Clarissas Franciscanas se sentiram no mínimo desconfortáveis e pressionadas a aceitar imposições. A presença e o discurso de uma autoridade policial em sala de aula têm um peso muito forte, sobretudo naquele contexto – um elemento com ideologia coercitiva dominante instrumentalizando o estudante para obediência, transmissão de competências e treinamento comportamental. O abrir o verbo está no sentido de deixar claro o que estava acontecendo para que os atos de rebeldia fossem contidos, isto é, atitudes não aceitas poderiam gerar castigos, desse jeito, o melhor comportamento seria andar na linha.

Os entrevistados de modo geral trazem em suas narrativas, de modo sutil, forças políticas que visavam coagir as freiras em suas atitudes na busca de um controle social. Para além dos depoimentos, quando Ana Oliveira (2021) chama a atenção que nosso diálogo estava acontecendo diante da casa que pertenceu ao Coronel Idalino Ribeiro, conferimos que a imponência de quem disputava a hegemonia naquela cidade também estava presente na arquitetura de suas propriedades (Imagens 54 e 55). O prédio era tão monumental para uma cidade do interior do norte de Minas Gerais, que era chamado de palacete:

Especialmente construído em 1933 pelo Cel. Idalino Ribeiro para receber o Governador do Estado de Minas Gerais. Como forma de demonstração de poder e prestígio político construíram-se um palacete residencial especialmente para receber o Governador Benedito Valadares que veio participar da inauguração da reforma da estrada que liga Salinas a Brejo das Almas (hoje Francisco Sá). Por muitos anos a política salinense foi articulada nas salas deste palacete. Atualmente é a sede do Poder Executivo Municipal, onde funciona algumas Secretarias da Prefeitura Municipal de Salinas e outros serviços diversos. (SALINAS, 2020, p. 3).

Atualmente, o prédio pertence ao patrimônio da Prefeitura municipal de Salinas, onde funcionam o Poder Executivo e algumas de suas secretarias. Procura-se preservar algumas de suas características originais da parte externa, pois a parte interna passou por algumas adequações para atender às novas demandas (Imagens 54 e 55).

Figura 54: Antiga residência do Coronel Idalino Ribeiro (entre 1933 e 1945 – segunda imagem em 12 de janeiro de 2021)



Fonte: Cachaça Salinas (2022)⁶².

Figura 55: Antiga residência do Coronel Idalino Ribeiro, atualmente



Fonte: Foto da pesquisadora em 20/01/2021.

No tocante a essas análises, inclinamo-nos a entender na próxima subseção algumas ocorrências ligadas às memórias do INSA – recordações que poucos salinenses se sentem à vontade de expressar. Alguns preferem manter certas lembranças no passado e se silenciam, outros se esforçam para que elas sejam apagadas e esquecidas – e ainda há aqueles que, quando falam a respeito, preferem manter o anonimato. Trata-se de evocações que atingem emoções profundas e que entram em embate com os sentimentos de afeto, experiências de um passado que ainda trazem dor, descontentamento ou receio de uma possível retaliação à sua geração ou aos seus descendentes.

5.3 [...] “Por conta de política, [as freiras] sofreram demais! Até bombas soltaram próximo dos dormitórios delas”.

Em 1977, as irmãs Clarissas Franciscanas se desligaram totalmente do INSA, a escola foi vendida para o Estado. A partir de então, este assume todos os cursos que funcionavam no prédio escolar que passou a se denominar Escola Estadual de Salinas de 1º e 2º graus, conforme

⁶² A foto é um recorte da imagem original disponível no site da empresa “Cachaça Salinas”. Disponível em: https://www.cachacasalinas.com.br/a-marca/?fbclid=IwAR0T146tvsUEA1wAXccSHfNCFyEN1AffeTORUm7fDiDb7luj5_dJIRyrBo. Acesso em 21 de outubro de 2022. Pelos detalhes da foto original, infere-se que foi tirada entre 1933 a 1945, não há uma data precisa.

Decreto n.º 18.375, de 07 de fevereiro de 1977, publicado no Diário Oficial de Minas Gerais. Essa transição não ocorreu com serenidade, foram decisões tomadas em meio a conflitos, a contragosto da Congregação e de parte da comunidade, como relata uma ex-aluna que concluiu o magistério no educandário em 1971:

Depois chegou outro período em que, eu não sei se foi questões políticas, a gente não envolvia muito, a gente não tinha muita intimidade com a vida das freiras, não sei o que realmente estava acontecendo. Só sei que a política entrou na escola e quando nós assustamos já foi com uma reunião da superiora, a Irmã Natividade, falando que elas iam embora, iam deixar o Instituto. Ficou todo mundo chocado! Eu já não estudava mais lá, mas, fui uma das que chorou mais do que tudo, a gente não queria perder, era uma escola que era muito boa, com uma educação muito firme, um pouco rigorosa, mas uma escola muito boa. Mas, infelizmente não teve jeito, nós pedimos, fizemos um abaixo assinado, mas não teve jeito, elas foram embora mesmo [relata com olhar de tristeza]. E a partir daí passou a ser tudo estadual. (JOELIZA CARDOSO, 2021).

Pela narrativa, o desligamento das freiras do *Colejão* causou contrariedade e aborrecimento de alguns grupos, sobretudo, daqueles que tiveram acesso à escola, que mantinham relação com a Igreja Católica, aqueles que tiveram oportunidade de estudar no colégio e que tinham certo carinho pela instituição e pelas religiosas. Afinal de contas, essas pessoas passaram parte da juventude frequentando aquele espaço escolar e conviveram muitos momentos com elas.

Se não havia maior constrangimento em falar sobre a saída das freiras de Salinas, outros fatores caracterizaram a dificuldade das ex-estudantes em tocar nesse assunto. Nos momentos que atingimos essa questão, percebemos certo desconforto para falarem sobre tal acontecimento. Em alguns casos, o silêncio se instaurou, em outros se negaram a falar sobre, e ainda houve aqueles que solicitaram desligar a gravação para que não ficasse registrado o que iria ser narrado. Em atenção a esses momentos, isso nos permitiu perceber as tensões implícitas, disfarçadas, e até mesmo a negação explícita de expor o que foi vivenciado.

Quando questionamos sobre os motivos de não falar sobre esse ocorrido, as respostas sempre eram escorregadias: “Esse assunto não merece atenção”; “Questão política, só sei dizer isso”; “Não me lembro desse pormenor”; “Só vou dizer uma coisa, foi política suja”; “Política! Em Salinas sempre teve embates políticos, mas, não quero falar sobre isso”, etc. Somente Juventino Filho (2021) trouxe à tona uma possível resposta:

Há pressão de todo jeito. Vou te dar um exemplo: Geraldo Santana foi o político mais poderoso que já houve aqui, desse “poderoso” não tome como

elogio não. Não tome não! Mas, ele foi poderoso, ele tinha poder, e usava esse poder para tudo que fosse benéfico a ele, e contra a quem fosse opositor dele. Ele foi secretário de governo de Magalhães Pinto a Hélio Garcia. O povo teme a retaliação dele, ele está vivo e forte ainda, apesar de 93, 94 anos. E ele mora aqui. Um cartório de registro de imóveis de Montes Claros era da filha dele, ele conseguiu com Magalhães Pinto. Ele perdeu esse cartório com a morte da menina, mas, já era um período que ele tinha caído do galho, já não tinha secretarias no governo. [...] Ele tem essa fama, ele tem poder e reconhecimento no poder, muito daquele pessoal ele ainda manobra. Saiu Newton Cardoso, mas tem o Newtinho que é deputado federal, está entendendo? Ele foi secretário do Newton. E tem os correligionários dele até hoje. Tem muita gente, tem muita gente poderosa, esse pessoal da cachaça aí... Pode ter certeza, ele ainda tem muita influência.

Analisando a conjuntura política e educacional que as fontes nos trouxeram, inferimos que os participantes desta pesquisa têm receio de possíveis retaliações, represálias, ou até mesmo de um confronto pela revelação de acontecimentos. Apesar de hoje o poder político em Salinas se constituir aparentemente num campo civilizado e democrático, para quem vivenciou os acontecimentos políticos naquele período, não é fácil se desprender dessas reminiscências e falar sobre elas. São lembranças que essas pessoas carregam e escondem devido a uma pressão de um poder político oculto, talvez ainda presente de forma camuflada, para manter certas memórias no campo do apagamento, haja vista que “há sempre uma narrativa coletiva privilegiada no interior de um mito ou de uma ideologia. E essa narrativa explicadora e legitimadora serve ao poder que a transmite e difunde” (BOSI, 2003, 17-18).

Podemos inferir que, devido às experiências passadas de opressão, retaliação e força de poder, as pessoas ainda se sentem vulneráveis para tocar em assuntos proibidos. Quando perguntamos sobre a desvinculação das freiras do INSA e retorno à Belo Horizonte, as respostas não saíam livres e espontâneas, sempre muito cautelosas e com tom de desgosto e descontentamento:

[...] Elas foram embora... a política, a política! Sabe! Foi política! Política suja! Que arrasou com as irmãs. Aí elas foram embora. A madre geral tirou elas daqui. E o resultado? Virou um colégio com uma bagunça doida. E com isso, acabou [o INSA]. Depois entrou... os políticos e conseguiu a escola estadual [subvenção]! (MARIA DE LOURDES COSTA, 2019).

Maria de Lourdes Costa – ao evocar suas memórias – deixa claro que o desligamento das freiras da escola não foi um acontecimento natural. Sua voz saiu embargada, demonstrando descontentamento e frustração. Ao tentarmos aprofundar o assunto e trazer elucidações sobre o episódio, a resposta foi bem taxativa:

Ah, foi política! Politicagem besta mesmo, sabe. A gente não pode citar os nomes não, porque é problema. É. [Afirma e sorri desconcertada]. Pode não! [Reafirma] (MARIA DE LOURDES COSTA, 2019).

O ato de silenciar está ligado aos sentidos que as recordações podem trazer, por estarem carregadas de uma historicidade em que a hegemonia política sufoca. Fazemos questão de realçar esses aspectos da memória silenciada porque trazem um protagonismo que colocam pessoas em situação de “se calar”. Essas evidências também aparecem na fala de Maria Elza Sarmento:

Assim... nada é perfeito! [...], mas, eu não quero relatar isso. Não! Principalmente porque na sua pesquisa vai aparecer meu nome, então, eu não quero relatar isso [Solicita a interrupção da gravação]. (MARIA ELZA SARMENTO, 2020).

Identificamos claramente na fala acima que a ex-aluna do INSA se preocupa com o que será divulgado a partir do que expôs. Por essa razão, ela procura se resguardar, a partir de versões autorizadas. Posteriormente, ela relata aos pesquisadores seus conhecimentos do episódio, para que possam compreender toda a trama que envolve a saída das freiras com o fechamento da escola; todavia, de modo público, recorre ao silenciamento. Quando questionada sobre o que ela teme, a resposta foi:

Tem coisas que muitas vezes não é legal! Daí é preciso pensar mais o que falar. [...] Eu preferia mais falar... que você relatasse no seu trabalho, vou te fazer esse pedido, só as coisas boas, as coisas negativas não. (MARIA ELZA SARMENTO, 2020).

É notável que se expressar sobre acontecimentos que envolvem forças políticas ainda não é um trânsito fácil para pessoas que viveram os reflexos do coronelismo e da ditadura militar em Salinas. Assim como Maria Elza Sarmento (2020), as memórias não autorizadas apareceram na maioria das entrevistas, principalmente nas falas das ex-estudantes. Para umas, essas memórias causam dor, descontentamento e sentimento de perda. Para outras, traz sentimento de revolta, de indignação e ao mesmo tempo de receio, preocupação em sofrer possíveis retaliações.

Sob essa perspectiva, lembrar é reviver um passado que se quer apagar, omitir, mas, principalmente, uma forma de perceber que as memórias são carregadas de representações sociais selecionadas para tecer uma história privilegiada e, dessa maneira, esconder acontecimentos e narrativas desafiadas, pois “quando um acontecimento político mexe com a cabeça de um determinado grupo social, a memória de cada um de seus membros é afetada pela

interpretação que a ideologia dominante dá desse acontecimento” (BOSI, 2003, 22). Há, portanto, uma memória coletiva sobreposta, alimentada por um determinado grupo com autoridade de transmissão.

Não se pode negar que vivências, contextos e tradições moldam o comportamento e a continuidade da memória, o que contribui tanto para a memória oficial como para o esquecimento. Reconstruir algumas lembranças nem sempre é prazeroso, porque a cultura influi e exclui, tendo em consideração os tipos de injunção (FERREIRA, 2004). Isso é bem representativo quando questionamos Aida Viana (2019) sobre as relações envolvidas entre a política daquele período e a saída das freiras do INSA:

Oh, menina, eu não sei explicar bem o porquê não! Mas eu só sei dizer que houve um desentendimento político e a Congregação tirou as irmãs de Salinas. Foram embora de Salinas. E aí... ficou a escola assim, desse jeito! Eu não me lembro muito bem desse pormenor. (AIDA VIANA, 2019).

Provavelmente, de maneira intencional, a ex-estudante se esforça para não trazer essas recordações. Sua voz ficou sufocada, engoliu em seco e mudou de assunto. Ela pegou fotos daquela época e passou a descrever os acontecimentos ali expressos. Demarcamos esse momento pelo esforço que ela faz para não lembrar, tampouco reconstruir aquelas lembranças. Encontrou-se, nessa narrativa, ênfase de que se trata de um assunto ao qual ela deseja esquecer; assim, opta por se silenciar.

Ao abordar este assunto, ficou nítido pelo seu olhar, que se trata de algo que a incomoda, traz dor e más recordações e que expressa sentimentos que estão fortemente ligados a fatores pessoais e coletivos. À medida que a conversa prossegue, é notável o embargo em sua voz, sempre ao se aproximar de lembranças da decisão da Congregação em retirar as freiras de Salinas, a fim de evitar um enfrentamento político. Devido à vivência que teve com as educadoras e a saída inusitada delas, não consegue enxergar a estadualização da escola com bons olhos, o que a leva a se expressar com: “E aí... ficou a escola assim, desse jeito”! No que permeia o campo da memória, é possível entender que, para Aida Viana, trata-se de um presente que fere seu passado, o que lhe traz frustrações pessoais. Nessa perspectiva, Bosi (2003, p. 65) defende que “a fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade”.

Numa outra narrativa, as situações que se referem ao desligamento das freiras do INSA são autorizadas, contudo, com uma condição: que essa parte resguarde o anonimato. Respeitando o desejo do indivíduo para não revelar sua identidade nesses trechos, ao

abordarmos tal assunto, dito por ele, denominamos por “Fran Medeiros”⁶³ (nome fictício), o ano também será suprimido para melhor mantê-lo no desconhecimento.

Fran Medeiros se esforçou para evocar recordações de acontecimentos, de modo que pudesse trazer informações detalhadas. Cuidadosamente, demarcou momentos para reconstruir suas lembranças. Assim, relata:

As irmãs não tinham partido político. Tudo começou quando em 1974 o deputado Sylo Costa⁶⁴ descobriu que duas irmãs não votaram nele. Naquela época, a apuração dos votos era manual, a pessoa que estava realizando essa função, reconheceu as letras das irmãs. Isso porque a caligrafia delas eram muito conhecidas. Então, essa pessoa deu jeito de mostrar pra ele que elas não haviam votado nele. Daí em diante, ele infernizou a vida das irmãs, de todas elas. Ele não chegou e disse: "Vocês vão embora agora"! Não! Ele foi pressionando de diversas maneiras. Por conta de política, [as freiras] sofreram demais! Até bombas soltaram próximo dos dormitórios delas. (FRAN MEDEIROS).

Na condição de pessoa que vivenciou aquele momento, o narrador nos permite apreender as memórias silenciadas, traumáticas e em esquecimento que emergem nesta investigação, operam a partir de conflitos políticos – ideologias hegemônicas impostas pela força de *status* e poder que trazem marcas profundas para um grupo que construiu laços afetivos com o INSA. Dessa forma, entre o lembrar, esquecer ou selecionar aquilo que pode ser dito para a reconstrução de lembranças, seja consciente ou não, há um fator que os indivíduos recorrem buscando se blindar. Dessa maneira, continua:

O problema se agravou com a festa do Jubileu de Prata do INSA. Foi quando uma ex-aluna convidou o candidato a deputado estadual Antônio Dias⁶⁵, de Francisco Sá. Só que, Dr. Péricles, prefeito na época, era contra o Antônio Dias. Quando o Dias chegou no pátio, Dr. Péricles pegou a esposa, os filhos e foram embora imediatamente. Daí em diante, ficou aquele clima ruim, pesado. Então, Dr. Péricles levou ao conhecimento de Sylo Costa, também candidato

⁶³ A escolha por Fran foi em homenagem à memória do meu pai – Francisco Medeiros dos Santos. Reduzimos para “Fran” com objetivo de não ter vinculação por gênero.

⁶⁴ Sylo da Silva Costa foi um político brasileiro do estado de Minas Gerais. Foi deputado estadual na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais durante quatro legislaturas consecutivas, da 7ª à 10ª legislatura (1971 - 1987). Foi também suplente durante a 5ª legislatura (1963 – 1967) (MINAS GERAIS, 2018).

⁶⁵ Antônio Soares Dias é natural de Montes Claros (MG), nasceu no dia 7 de julho de 1945, filho do fazendeiro e político Gentil Dias de Quadros e de Emerenciana Soares Dias. No período de 1964 a 1968, trabalhou no Departamento Jurídico do Estado de Minas Gerais. Em 1969, assumiu a chefia da assessoria jurídica do Departamento de Abastecimento do Estado de Minas Gerais e da Superintendência Nacional de Abastecimento (Sunab), no governo Israel Pinheiro (1966-1971). Em 1970, tornou-se diretor da Associação Rural de Montes Claros. Durante os anos de 1971 e 1972, trabalhou como adjunto da procuradoria jurídica da prefeitura daquele município. Em 1974, já no governo Rondon Pacheco (1971-1975), foi procurador do estado de Minas Gerais. Em novembro de 1974, elegeu-se deputado estadual na legenda da Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido de sustentação do regime militar instaurado no país em abril de 1964. Presidiu o conselho deliberativo do Instituto de Previdência do Legislativo e a Assembleia Legislativa no período de 1977 a 1978 (FGV, 2016).

a deputado estadual. Os dois então, se juntaram e começaram a armar para tirar as irmãs daqui de Salinas. A partir de então, o Sylo Costa tomou birra das irmãs. Até aquele momento, Dr. Péricles tinha uma relação excelente com as irmãs. O que abalou essa boa relação foi o comparecimento do Antônio Dias na festa. O Sylo Costa era uma pessoa intempestiva, xingava, falava palavrões... Ele mandou até uma carta para as irmãs, xingando elas. (FRAN MEDEIROS).

A partir desses relatos, foi possível compreender aqueles que se esquivaram de trazer à tona essas evocações. Quando as lembranças são vistas e sentidas como trauma, medo ou conflitos que levam a desgastes emocionais e/ou possíveis retaliações, as pessoas tendem a buscar um mecanismo de defesa, seja apagando, esquecendo ou silenciando memórias coletivas. O não dito aqui é interpretado como conflitos vivenciados num determinado momento conjuntural, traz tensões de um passado temido que possa intervir no presente pela força do poder. Ao mesmo tempo, anuncia um esforço psicológico do sujeito que tende a comedir as feridas (POLLAK, 1989).

Como já foi dito anteriormente por Juventino Filho (2021), “e tem os correligionários dele até hoje”. Assim, esse medo se dá porque ainda existem pessoas que representam os políticos daquele tempo, quando não é descendente, é correligionário. “[...] outra coisa, dependendo do que você fala, é você entrar no jogo de carta marcada” (JUVENTINO FILHO, 2021). Dessa forma, podemos dizer que se expressar sobre os acontecimentos do passado ainda é visto como uma ameaça de expressão, é sinal de que muito pouco mudou na Salinas de hoje em relação ao tempo dos coronéis. Esses elementos trazem indícios da presença de uma memória de forma imaginária ou de forma concreta. As pessoas ainda temem um poder coronelista. A memória – seja ela de forma concreta ou imaginária – fundamenta as ações.⁶⁶

Ponderando sobre a narrativa de Fran Medeiros, a experiência tornou-se traumática porque há pouco tempo estavam todos em festa e ninguém imaginava que já em 1976 as irmãs seriam afastadas do INSA:

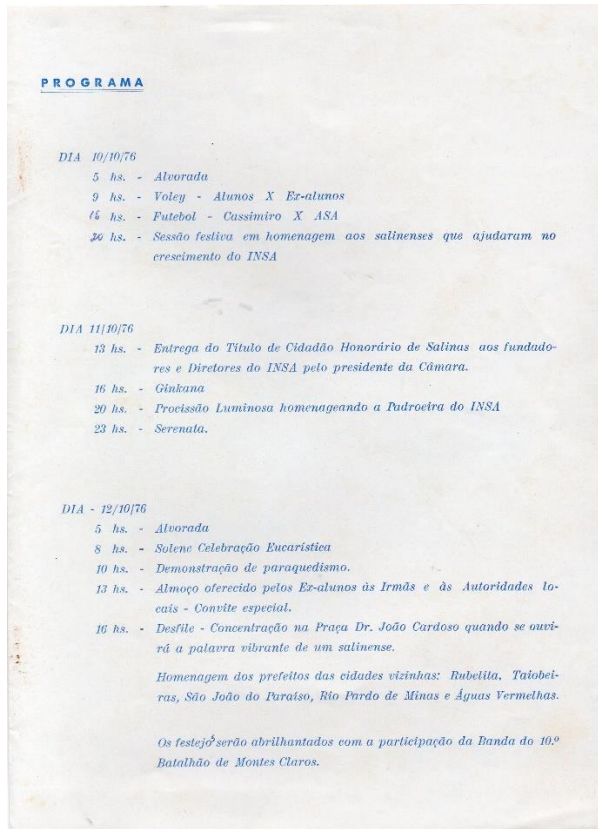
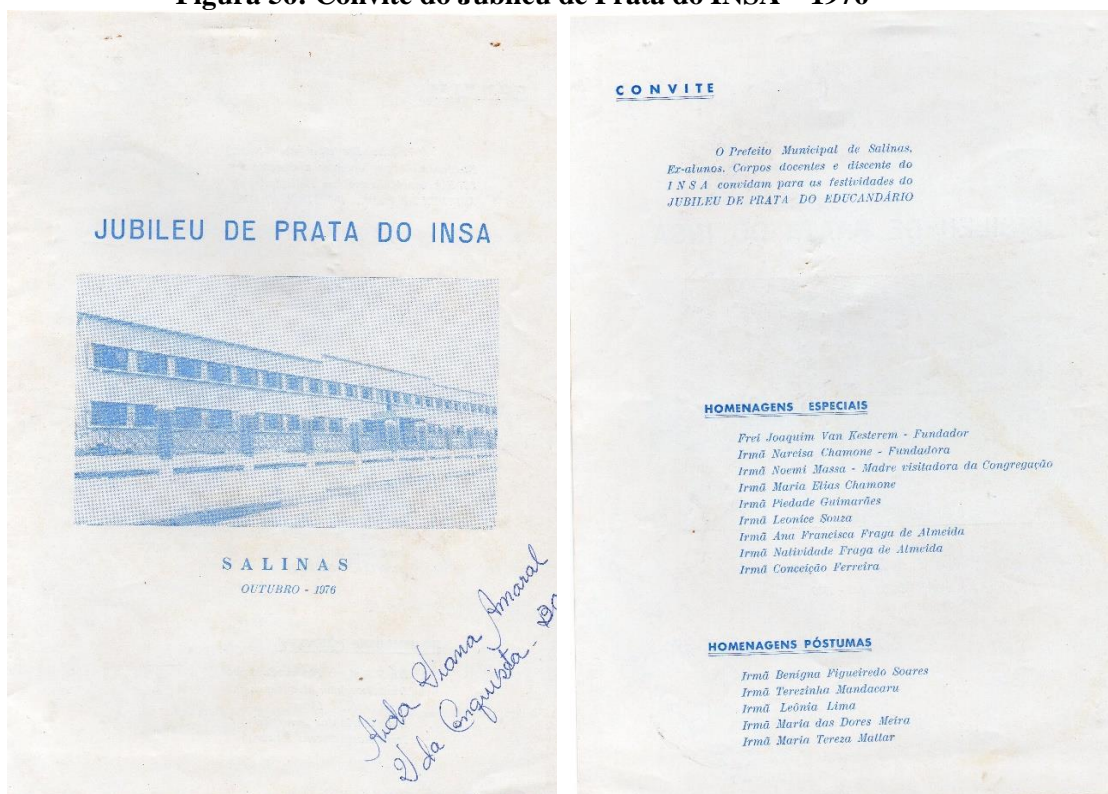
Estávamos todos no maior entusiasmo. E quem fez a festa, organizou tudo, foram as ex-alunas. Não foram as irmãs que fizeram, foi tudo preparado pelas ex-alunas. Aconteceu no pátio da escola, tinham barraquinhas e banda tocando

⁶⁶ A memória aqui expressa, seja ela concreta ou imaginária, o fato de que concretamente ela interferiu na fala dos entrevistados. Ela evitou que as pessoas falassem sobre alguns assuntos que eram importantes para a pesquisa, pois as pessoas temem por retaliação ou perseguição de seus descendentes. Perseguições que possam desencadear interferências diretas na vida deles por meio de um coronelismo em forma de mandonismo (a título de exemplo, em caso de quem tem filhos que sejam funcionários públicos, estes serem remanejados, removidos, redistribuídos, etc.).

ao vivo. Estávamos todos lá no pátio, as freiras, alunas, ex-alunas, o prefeito Dr. Péricles, a comunidade salinense como um todo. (FRAN MEDEIROS).

Comemorar os 25 anos do INSA (Imagem 56) era também celebrar a melhoria educacional de Salinas e desenvolvimento de um povo que se via esquecido pelos governantes. É relevante reconhecer um dado fundamental: o ser humano em processo de mudança, evolução e ampliação dos conhecimentos – para além disso, festejar as realizações profissionais possibilitadas pela formação obtida.

Figura 56: Convite do Jubileu de Prata do INSA – 1976



Fonte: Arquivo pessoal de Aida Viana.

Se, de um lado, alguns se silenciam, por outro, há aqueles que procuram externar memórias subterrâneas, o que ocorreu durante a entrevista com o casal Janete Afonso e Valdomiro Santos (2020). Eles revelaram o que andava pelas “sombas”:

Mirão [Valdomiro Santos] e eu temos até hoje a cópia da carta que o deputado mandou para elas. (JANETE AFONSO, 2020).

Ele praticamente disse: “Então, vocês me aguardem! Vocês vão embora daqui...” entendeu? E a confusão praticamente se deu por aí. Naquela época tudo era na base da política. Eles agiam no mando e desmando. Tirava diretor, trocava diretor. No próprio Instituto, depois que estadualizou, um cara foi colocado lá como diretor, com 16 dias mandou tirar o cara. (VALDOMIRO SANTOS, 2020).

Expuseram os acontecimentos que silenciam a tantos, são modos que algumas pessoas escolhem, porque acreditam que é o melhor caminho para poder retomar a vida “normal”, sem representações dominantes e perseguição política. Assim, o fato de não aceitar ou não temerem tais condutas, Janete Afonso e Valdomiro Santos nos apresentou um documento que traz evidências, revelam motivos que pode ter causado a repressão dessas memórias: a carta enviada à irmã Maria Natividade – extensiva a todas as irmãs do colégio – de autoria do político Sylo Costa (Imagem 57):

Figura 57: Carta do deputado estadual Sylo Costa às Irmãs Clarissas Franciscanas -1974

AO POVO DE SALINAS
(PRIMEIRA VERDADE: COMO ELES SE DESMENTEM)
SOBRE A EXPULSÃO DAS IRMÃS CLARISSAS FRANCISCANAS

Irmã Natividade.

Tenho recebido várias reclamações de pais de alunos com relação ao pagamento das bolsas. Inclusive que sou useiro e vezeiro nesse procedimento - não pagar.

Trabalhando aqui nas apurações não posso ir aí pessoalmente. Mas irei. Quero afirmar-lhe que "caloteiro" são vocês e que se não receberam as subvenções até agora foi única e exclusivamente por culpa de sua incompetência, já que, esse dinheiro está liberado há mais de dois meses.

Quanto a seu voto contra mim e da irmã Ana Francisca acho muito justo. Eu também não vou nada com vocês. Quando vierem procurar verbas e carteiras, procurem seu deputado - o Dias.

Compreendo também seu procedimento, o negócio seus é dinheiro e o Dias deve ter "visitado" o Colégio. Só que o Colégio não é seu.

Por isso peço-lhe parar de me amolar a paciência e cuide de suas obrigações. E espere por mim durante os próximos 4 anos. Myro Costa

Recebido às 12:45. Entregue pelo aluno Antônio Guedes com mais dois companheiros. Foi entregue com um recado cujos dizeres não posso transcrever aqui. Ir. Conceição 19-11-1974

Fonte: Arquivo pessoal de Janete Afonso e Valdomiro Santos (cópia)

Irmã Natividade,

Tenho recebido várias reclamações de pais de alunos com relação ao pagamento das bolsas. Inclusive que sou useiro e vezeiro nesse procedimento – não pagar.

Trabalhando aqui nas apurações não posso ir aí pessoalmente. Mas, irei. Quero afirmar-lhe que “caloteiro” são vocês e que se não receberam as subvenções até agora foi única e exclusivamente por culpa de sua incompetência, já que, esse dinheiro está liberado há mais de dois meses.

Quanto ao seu voto contra mim e da irmã Ana Francisca acho muito justo. Eu também não vou nada com vocês. Quando vierem procurar verbas e carteiras, procurem seu deputado – o Dias.

Compreendo também seu procedimento, o negócio seus é dinheiro e o Dias deve ter “visitado” o Colégio. Só que o Colégio não é seu.

Por isso peço-lhe parar de me amolar a paciência e cuide de suas obrigações.

E espere por mim durante os próximos 4 anos, - Sylo Costa. [À época deputado estadual]

Registro da Irmã Conceição: Recebido às 12:45. Entregue pelo aluno Antônio Guedes com mais dois companheiros. Foi entregue com um recado cujos dizeres não posso transcrever aqui.

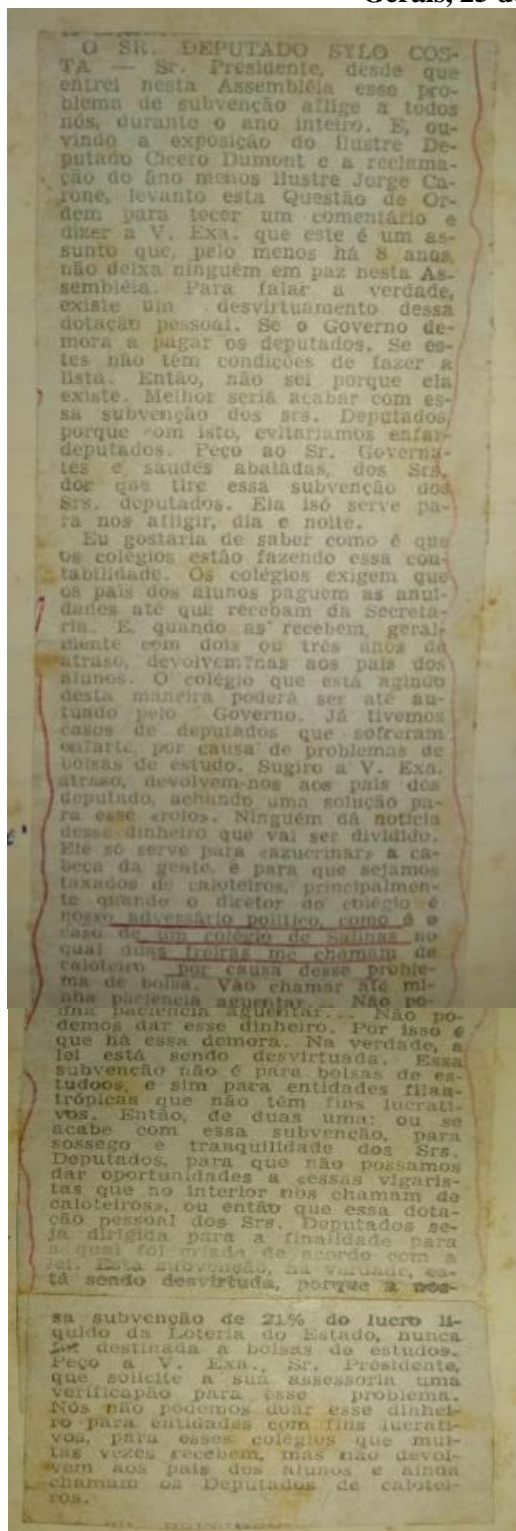
Ir. Conceição 19.11.1974

A carta traz evidências de um contexto político conturbado, em que o voto é visto como um artifício fiel e não um direito democrático. Para Sylo Costa, foi inadmissível descobrir que duas irmãs não votaram nele, ocorrência que poderia ter sido vista por ele como o risco de perder seu “curral eleitoral”. Violando os direitos dos eleitores, o deputado estadual assume que utilizaria do seu poder político sobre o destino das verbas de bolsas de estudos e carteiras para manter o voto de cabresto. Para ele, investir na infraestrutura do INSA e buscar meios de viabilizar recursos para bolsas de estudos não foi um ato em prol do progresso de Salinas e seus cidadãos. Seu objetivo era manter o voto de cabresto, e para isso utilizou-se de forma abusiva do poder econômico que o cargo lhe proporcionava. Apesar de já se tratar da década de 1970, a influência coronelista ainda era forte e presente.

Retomando a narrativa de Fran Medeiros, quando pontuou: “Ele não chegou e disse: ‘Vocês vão embora agora’! Não! Ele foi pressionando de diversas maneiras”. Na carta recebida pelas irmãs, percebemos que o deputado teria clara intenção de colocá-las em situação de desconforto diante dos cidadãos salinenses e região, acusando-as de incompetentes e interesseiras, lançou ofensas à sua reputação, de modo a entender que o deputado Dias teria “visitado” o colégio, o intuito seria de difamá-las, desqualificá-las e atingi-las pela honra e moral. Além disso, deixou seu recado ameaçador: “E espere por mim durante os próximos 4 anos, – Sylo Costa”. Aqui o deputado teria enfatizado que o trabalho e permanência delas em Salinas não seria nada fácil, e que utilizaria do seu poder enquanto deputado estadual para fazer isso.

Analisando sob a óptica de Moreira Alves (1989), encontramos traços de forças repressivas que procuram estabelecer controle sobre as áreas políticas e psicossociais. A partir de então, procura-se identificar aqueles que estavam praticando atividades “subversivas”, de forma a buscar mecanismos de anular ou eliminar o “inimigo interno” sob o aparato de linhas repressivas. Nessa lógica, Sylo Costa teria estabelecido um confronto crescente com ataques e protestos num embate político contra as religiosas e a estrutura tradicional de valores morais implantados pela Congregação em Salinas/MG (Imagem 58).

Figura 58 – Publicação do Deputado Estadual Sylo Costa no Diário do Legislativo de Minas Gerais, 25 de março de 1976 (grifos nossos)



Fonte: Paróquia Santo Antônio de Salinas/MG.

O SR. DEPUTADO SYLO COSTA – Sr. Presidente, desde que entrei nesta Assembleia esse problema de subvenção aflige a todos nós, durante o ano inteiro. E, ouvindo a exposição do ilustre Deputado Cícero Dumont e a reclamação do ano menos ilustre Jorge Carone, levando esta Questão de Ordem para tecer um comentário e dizer a V. Exa. que este é um assunto que, pelo menos há 8 anos, não deixa ninguém em paz nesta Assembleia. Para falar a verdade, existe um desvirtuamento dessa dotação pessoal. Se o Governo demora a pagar os deputados. Se estes não tem condições de fazer a lista. Então, não sei porque ela existe. Melhor seria acabar com essa subvenção dos srs. Deputados porque com isto, evitaríamos enfartes e saúdes abaladas. Peço ao Sr. Governador que tire essa subvenção dos Srs. Deputados, ela só serve para nos afligir dia e noite.

Eu gostaria de saber como é que os colégios estão fazendo essa contabilidade. Os colégios exigem que os pais dos alunos paguem as anuidades até que recebam da Secretaria. E, quando as recebem, geralmente com dois ou três anos de atraso, devolvem-nos aos pais dos alunos. O colégio que está agindo desta maneira poderá ser autuado pelo Governo. Já tivemos casos de deputados que sofreram enfarte, por causa de problemas de bolsas de estudo. Sugiro a V. Exa. atraso, devolvem-nos aos pais, dos deputados, achando uma solução para esse «rolo». Ninguém dá notícia desse dinheiro que vai ser dividido. Ele só serve para «azucrinar» a cabeça da gente, e para que sejamos taxados de caloteiros, principalmente quando o diretor do colégio é nosso adversário político, como é o caso de um colégio em Salinas, no qual duas freiras me chamam de caloteiro por causa desse problema de bolsa. Vão chamar até minha paciência aguentar... Nós não podemos dar esse dinheiro. Por isso é que há essa demora. Na verdade, a lei está sendo desvirtuada. Essa subvenção não é para bolsas de estudos, e sim para entidades filantrópicas que não tem fins lucrativos. Então, de duas uma: ou se acabe com essa subvenção, para sossego e tranquilidade dos Srs. Deputados, para que não possamos dar oportunidades a «essas vigaristas que no interior nos chamam de caloteiros », ou então que essa dotação pessoal dos Srs. Deputados seja dirigida para a finalidade para a qual foi criada de acordo com a lei. Esta subvenção, na verdade, está sendo desvirtuada, porque a nossa subvenção de 21% do lucro líquido da Loteria do Estado, nunca foi destinada a bolsas de estudos. Peço a V. Exa. Sr. Presidente, que solicite a sua assessoria uma verificação para esse problema. Nós não podemos doar esse dinheiro para entidades com fins lucrativos, para esses colégios que muitas vezes recebem, mas não devolvem aos pais dos alunos e ainda chamam os Deputados de caloteiros.

A publicação no Diário Legislativo de Minas Gerais, de autoria do deputado Sylo Costa, muito diz sobre o confronto político que ele teria declarado contra as freiras. Para eliminar a concorrência indesejada, as fontes indicam que a perseguição política para com elas teria se

tornado recorrente e exaustiva, já que era notável a grande influência que elas tinham sobre a população. Isto se deu pelo respeito e pela autoridade construídos pelo trabalho realizado no INSA e ações solidárias junto à população carente. O Deputado Sylo Costa, descontente com as freiras, expressou seu despreço por elas. As entrevistas e fontes documentais indicam que ele teria investido esforços em perseguir as freiras, de forma a atacá-las justamente ao que mais valorizavam e pregavam: valores cristãos e idoneidade moral.

Mais do que isso, o texto publicado pelo deputado aponta que o INSA explorava financeiramente dos pais das alunas, abusando da boa vontade e credibilidade que depositavam às irmãs. Dessa maneira, dá a entender que, devido aos atrasos do pagamento das subvenções pelo Estado, os pais arcavam com as despesas. E, quando a instituição recebia as subvenções, os recursos não eram devolvidos aos pais. Isto é, insinuou-se que a escola recebia duplamente pelo serviço prestado. Quando tocamos nessas questões com os entrevistados, alguns falaram que desconheciam o acontecido, outros mudaram de assunto, uma falou, porém, solicitou que o gravador fosse desligado, a maioria das respostas foram furtivas, como exemplo:

Porque naquela época tinha muita política desonesta, e que elas não se davam. O que posso afirmar é que o colégio foi feito pelas freiras e não por mão de político. Eles não tinham limites. (CARMELITA CARNEIRO, 2021).

Na verdade, quem construiu esse colégio foi a congregação com a comunidade, elas [as freiras] organizavam os trabalhos e todos iam ajudar a promover os eventos, as quermesses e festas para angariar fundos. Os fazendeiros também doaram muito, ajudaram muito, como o Sr. Noé Corrêa e muitos outros, aqueles mais abastados, ricos, eles ajudaram muito na construção do colégio. Deram bezerros para o leilão... E foi assim, com muito trabalho que organizamos para que o colégio fosse construído. E isso foi um trabalho que partiu das irmãs! [Fala com ênfase] Deu muito trabalho, foi com muita garra mesmo que elas construíam esse prédio, com muita garra, mas, foi através da ajuda da comunidade. (AVELINA ALMEIDA, 2021).

Carmelita Carneiro e Avelina Almeida evitam adentrar no assunto, esquivam-se em responder ao questionado, porém, é posto em evidência aquilo em que acreditam – a identidade construída, o que vivenciaram e trazem em suas lembranças. Mesmo sendo provocadas pela entrevistadora, a história de vida é que organiza os acontecimentos, e é assim que elas demarcam sua existência. Igualmente, no esforço em reconstruir a si mesmo, o sujeito procura determinar seu lugar social e suas relações com os outros (POLLAK, 1989).

Inferimos nas falas a relação dialética homem-sociedade construída num processo histórico e social, de modo que a subjetividade do indivíduo se faz presente pelo movimento das relações construídas inerentes à essência humana. Bock (2001, p. 23) concebe a

subjetividade “[...] como algo que se constitui na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundir”. Para Martins (2014, p. 98-99), “[...] a subjetividade humana se apresenta como um sistema fechado sobre si mesmo, algo que emana naturalmente do interior dos indivíduos e em torno do qual suas experiências pessoais gravitam”. Compreende-se que o desenvolvimento da subjetividade se dá a partir da formação da consciência do homem, num processo histórico-social vivenciado e compartilhado com outros indivíduos.

Retomando o cerne da discussão, Maria Eunice Silva (2021) aponta alguns fragmentos, contudo, sem desejo de se aprofundar:

O que sei é que me colocaram para trabalhar, todo dia tinha que ir molhar o jardim para pagar a escola, no início eu molhava jardim, todo dia a tarde eu molhava jardim. Depois, a gente foi ficando mais crescidinha, e elas nos passou para a limpeza de salas, todo dia de tarde limpava uma sala, cada bolsista que pagava o estudo com o trabalho, limpava uma sala. Mas, elas recebiam o dinheiro do Estado para os estudos de nós bolsistas. Depois que o tempo passa que a gente descobre, elas recebiam o dinheiro do Estado, que era nossa mensalidade, só que naquele tempo a gente era mal informado. E elas colocaram a gente para trabalhar também. Mas, não foi ruim, foi bom. Não deixou de ser educativo, mas, que elas recebiam a mensalidade nossa, recebiam! Só que nós só ficamos sabendo depois que crescemos, depois que ficamos instruídas e descobrimos. Tinham muitas que não pagavam, que eram bolsistas e não faziam nada na limpeza lá, elas “puxavam o saco”. (MARIA EUNICE SILVA, 2021).

Pela narrativa de Maria Eunice Silva, ela não tem conhecimento sobre as supostas acusações que o deputado apontou às irmãs, por outro lado, outra circunstância aparece. Ela afirma que algumas meninas consideradas bolsistas pela escola eram também assistidas pela subvenção do Estado. E os argumentos passados pela escola era que o pagamento dos seus estudos se dava pelo trabalho realizado na limpeza e manutenção do Colégio. Encontramos aqui uma memória subterrânea que aparece em meio aos discursos organizados em torno do trabalho de uma instituição escolar confessional. Essas recordações fogem do enquadramento das memórias do INSA, do controle da imagem sustentada pela Igreja Católica. Partindo desse princípio,

Vê-se que as memórias coletivas impostas e defendidas por um trabalho especializado de enquadramento, sem serem o único fator aglutinador, são certamente um ingrediente importante para a perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade. Assim, o denominador comum de todas essas memórias, mas também as tensões entre elas, intervêm na

definição do consenso social e dos conflitos num determinado momento conjuntural. (POLLAK, 1989, p. 9).

Pelas palavras do Deputado Sylo Costa publicadas no jornal, a escola recebeu pelos estudos de algumas alunas duas vezes, uma pela subvenção do Estado de Minas Gerais e outra pelos pais, devido ao atraso no pagamento por parte do Estado. Ou seja, ele tenta pelas suas publicações dizer que as freiras não eram “tão santas” como pareciam. Não nos cabe entrar em juízo de valor sobre quem está certo ou errado, contudo, fica o questionamento: **o que de fato ocorreu naquele cenário?** É uma questão a qual não encontramos fontes que a respondam, assim, não podemos afirmar que tal fato ocorreu, o que se sabe é que há lacunas nessas memórias. A questão que não pode ser ignorada é que o Deputado Sylo Costa estava descontente com as freiras porque duas delas não votaram nele. Esse descontentamento o teria levado a usar seu poder político para inviabilizar o funcionamento do INSA, o que afetaria diretamente as freiras. Diante desses atos do deputado, a Congregação tomou a decisão de retirar as freiras de Salinas. O vigário da época, Frei Venâncio Góris, registrou suas impressões no Livro do Tombo – Paróquia de Santo Antônio de Salinas, vol. I:

Um as anotações sobre a saída das freiras, irmãs do colégio:

Com o afastamento do deputado Geraldo Santana, político desta região durante longo tempo, entraram novos deputados. Sylo Costa, vencendo as eleições, começou a perseguir aqueles que continuavam a apoiar o velho político Geraldo Santana. Sylo escreveu uma carta malcriada e em termos de baixo calão à diretora do colégio, irmã Natividade.

A Secretaria da Educação também começou uma fiscalização implacável e fora do comum contra o colégio das irmãs. Havia ainda o problema de bolsas de estudo, o próprio deputado querendo mandar até nos estabelecimentos de ensino...

Enfim, o acúmulo de todos esses problemas, a perseguição, a impossibilidade de se encontrar uma nova diretora, enérgica e respeitada para enfrentar a situação, fez com que se optasse pela entrega do educandário ao Estado.

Salinas, fevereiro de 1977.

Frei Venâncio Góris
Vigário

Fonte: Livro do Tombo – Paróquia de Santo Antônio de Salinas, vol. I, p. 138.

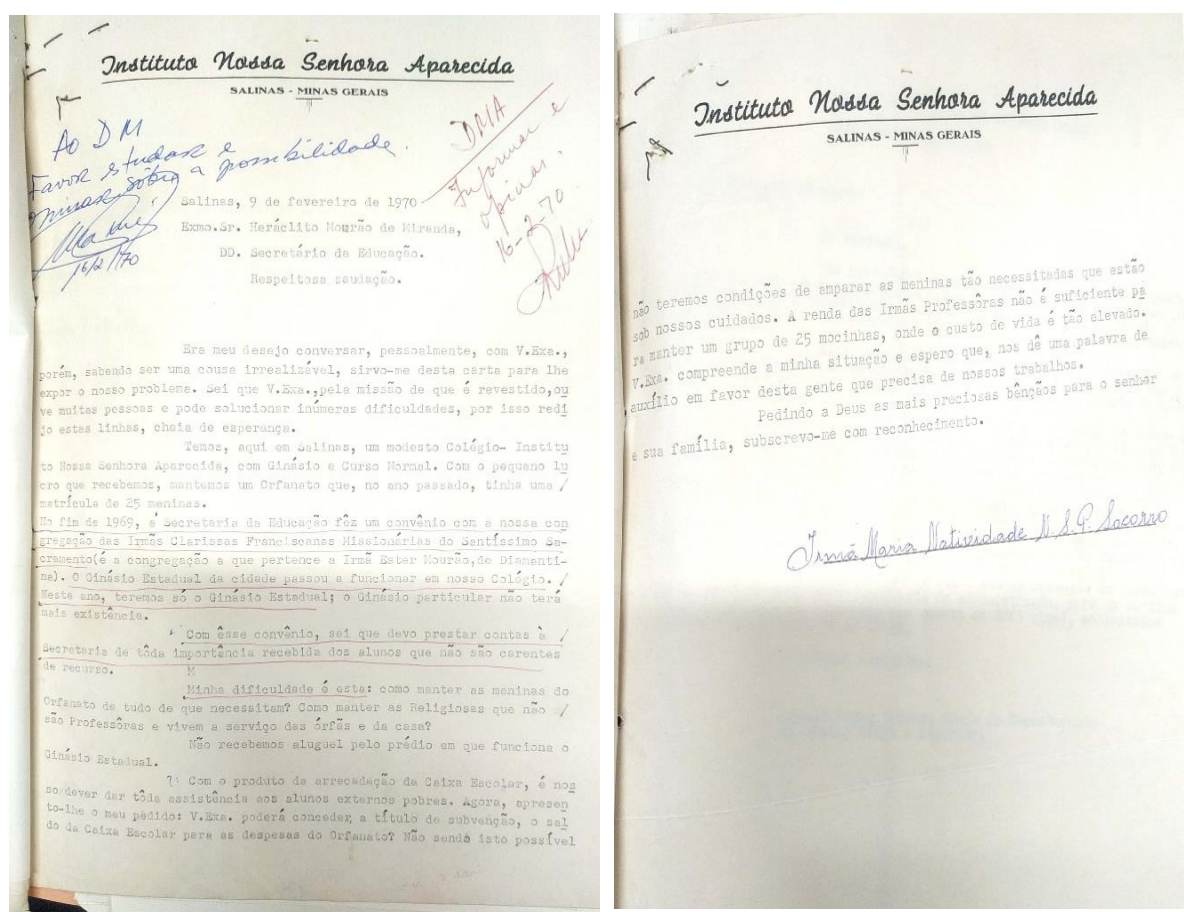
Pelas notas do Frei Venâncio, podemos dizer que, pelo ato de duas freiras não votarem no Sylo Costa, este teria entendido como uma afronta dentro do seu curral eleitoral e uma ofensa ao seu poder político. Para ele, havia um desafio pelo poder político local ali. Ao perceber isso, Costa teria traçado cálculos políticos e se empenhado em tornar as atividades da escola muito difíceis, ou até mesmo inviabilizar seu funcionamento. Sua ida para Belo Horizonte como

deputado teria sido favorável para seu cálculo de vingança política. Ao publicar aquela nota no diário legislativo de Minas Gerais, seu intuito era confrontar as religiosas e estabelecer um embate político para demonstrar o quão ele tinha de força e poder. Por outro lado, Sylo Costa demonstra também estar ofendido por acusações supostamente feitas pelas freiras. Esses aspectos indicam uma problemática nas relações políticas entre as irmãs Clarissas Franciscanas e o deputado, tensões que podem ter se desencadeado em “trocas de farpas”.

A partir do texto publicado pelo deputado Sylo Costa, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais passou a inspecionar o INSA de forma incisiva, fez sindicância de toda sua documentação e exigiu documentos e relatórios minuciosos. Não encontramos indícios de que irregularidades financeiras e/ou administrativas foram encontradas.

Todavia, analisando as fontes orais e documentais, concluímos que o INSA, a partir do convênio firmado junto ao Estado em 1969, já passava por dificuldades financeiras. Ao estadualizar o ginásio, as mensalidades do curso normal não eram suficientes para dar conta da manutenção do curso, mais orfanato e necessidades básicas das religiosas que também residiam nas dependências do colégio (Imagens 59 e 60).

Figura 59: Solicitação de Recurso Financeiro para Orfanato – 1970



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG

INSTITUTO NOSSA
SENHORA APARECIDA
SALINAS – MINAS
GERAIS

Salinas, 9 fevereiro de 1970
Exmo. Sr. Heráclito Mourão Miranda,
DD. Secretário da Educação.
Respeitosa Saudação.

Era meu desejo conversar, pessoalmente, com V. Exa., porém, sabendo ser uma coisa irrealizável, sirvo-me desta carta para lhe expor nosso problema. Sei que V. Exa., pela missão de que é revestido, ouve muitas pessoas e pode solucionar inúmeras dificuldades, por isso redijo estas linhas, cheia de esperança.

Temos, aqui em Salinas, um modesto Colégio – Instituto Nossa Senhora Aparecida, com Ginásio e Curso Normal. Com o pequeno lucro que recebemos, mantemos um Orfanato que, no ano passado, tinha uma matrícula de 25 meninas.

No fim de 1969, a Secretaria da Educação fêz um convênio com a nossa congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento (é a congregação a que pertence a Irmã Ester Mourão, de Diamantina). O Ginásio Estadual da cidade passou a funcionar em nosso Colégio. Neste ano, teremos só o Ginásio Estadual; o Ginásio particular não terá mais existência

Com êsse convênio, sei que devo prestar contas à Secretaria de toda importância recebida dos alunos que não são carentes de recurso.

Minha dificuldade é esta: como manter as meninas do Orfanato de tudo que necessitam? Como manter as Religiosas que não são Professôras e vivem a serviço das órfãs e da casa?

Não recebemos aluguel pelo prédio em que funciona o Ginásio Estadual.

Com o produto da arrecadação da Caixa Escolar, é nosso dever dar toda assistência aos alunos externos pobres. Agora, apresento-lhe o meu pedido: V. Exa. poderá conceder, a título de subvenção, o saldo da Caixa Escolar para as despesas do Orfanato? Não sendo isto possível não teremos condições de amparar as meninas tão necessitadas que estão sob nossos cuidados. A renda das Irmãs Professôras não é suficiente para manter um grupo de 25 mocinhas, onde o custo de vida é tão elevado. V. Exa. compreende a minha situação e espero que, nos dê uma palavra de auxílio em favor desta gente que precisa de nossos trabalhos.

Pedindo a Deus as mais preciosas bênçãos para o senhor e sua família, subscrevo-me com reconhecimento.

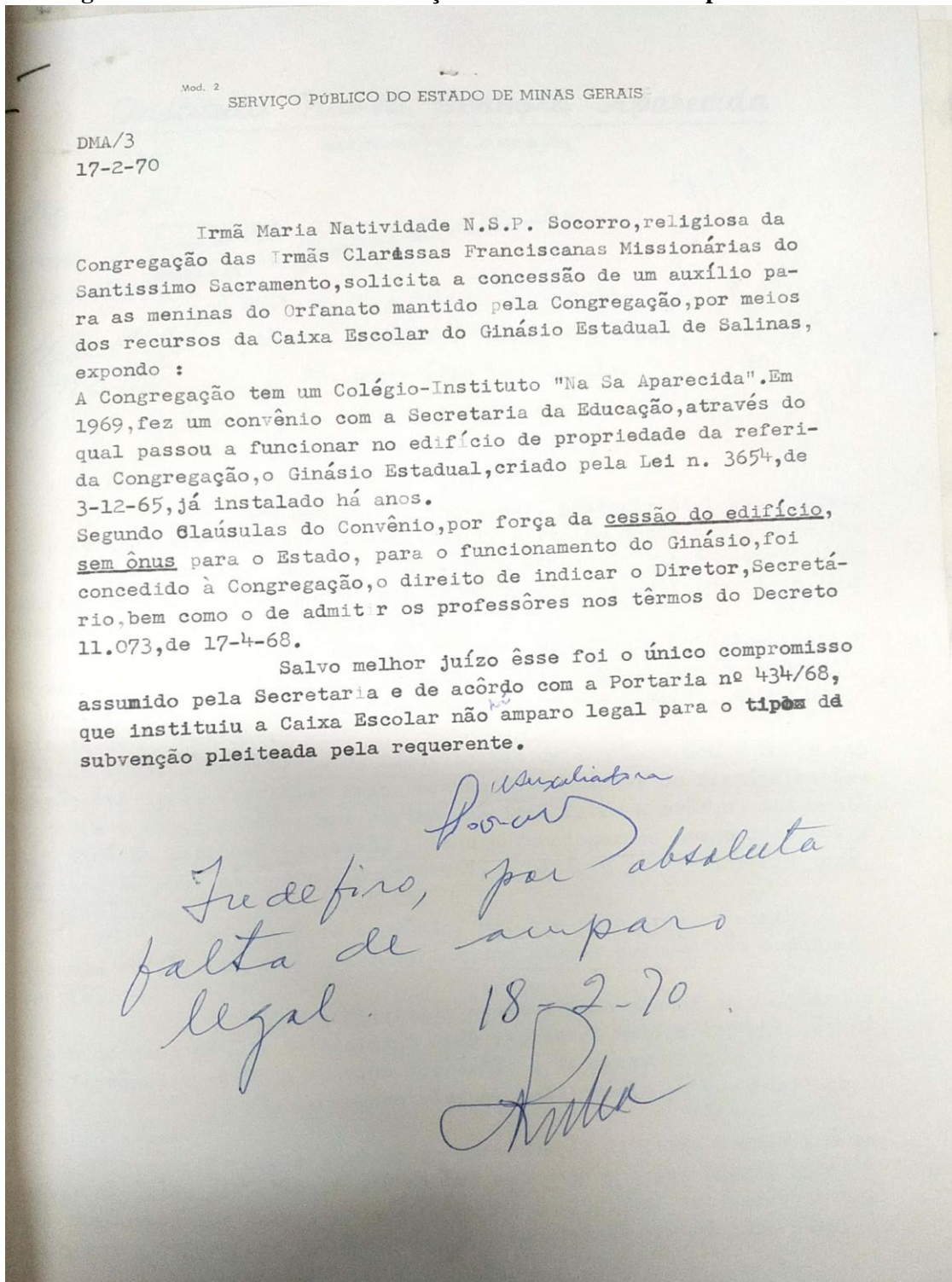
Irmã Maria Natividade N. S. P. Socorro

O documento apresenta uma realidade em que o INSA tem início de dificuldade financeira em 1970 que afeta a manutenção do orfanato e das freiras que residem no prédio da instituição. Notamos que algumas religiosas continuaram a lecionar no curso ginásial, mesmo após a estadualização. Assim, passaram a receber salários, contudo, eram destinados ao orfanato e às necessidades básicas delas. Ainda assim, não era suficiente.

Quando o curso ginásial foi subvencionado ao Estado, houve um acordo entre as partes e foi firmado um contrato. Neste, o INSA sede os espaços do prédio sem nenhum ônus para o Estado. Apreendemos que a Congregação teria sido pressionada a firmar o contrato em conformidade com as cláusulas que foram estabelecidas. Contestar poderia ser compreendido como “renegar” o acesso dos pobres à escolarização, mais do que isso, negar ideias e convicções da Congregação.

Como a Secretaria de Estado da Educação estava respaldada pelo contrato firmado, a negativa ao pedido da gestão do INSA foi bem objetiva “Indefiro, por absoluta falta de amparo legal. 18-2-70” (Imagem 60):

Figura 60: Indeferimento à solicitação de recurso financeiro para orfanato – 1970



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG.

Segundo cláusulas do Convênio, por força da cessão do edifício, sem ônus para o Estado, para o funcionamento do Ginásio, foi concedido à Congregação, o direito de indicar o Diretor, Secretário, bem como o de admitir os professores nos termos do Decreto 11.073, de 17-4-68.

Salvo melhor juízo esse foi o único compromisso assumido pela Secretaria e de acordo com a Portaria nº 434/68, que instituiu a Caixa Escolar não há amparo legal para o tipo de subvenção pleiteada pela requerente.

Indefiro, por absoluta falta de amparo legal. 18-2-70.

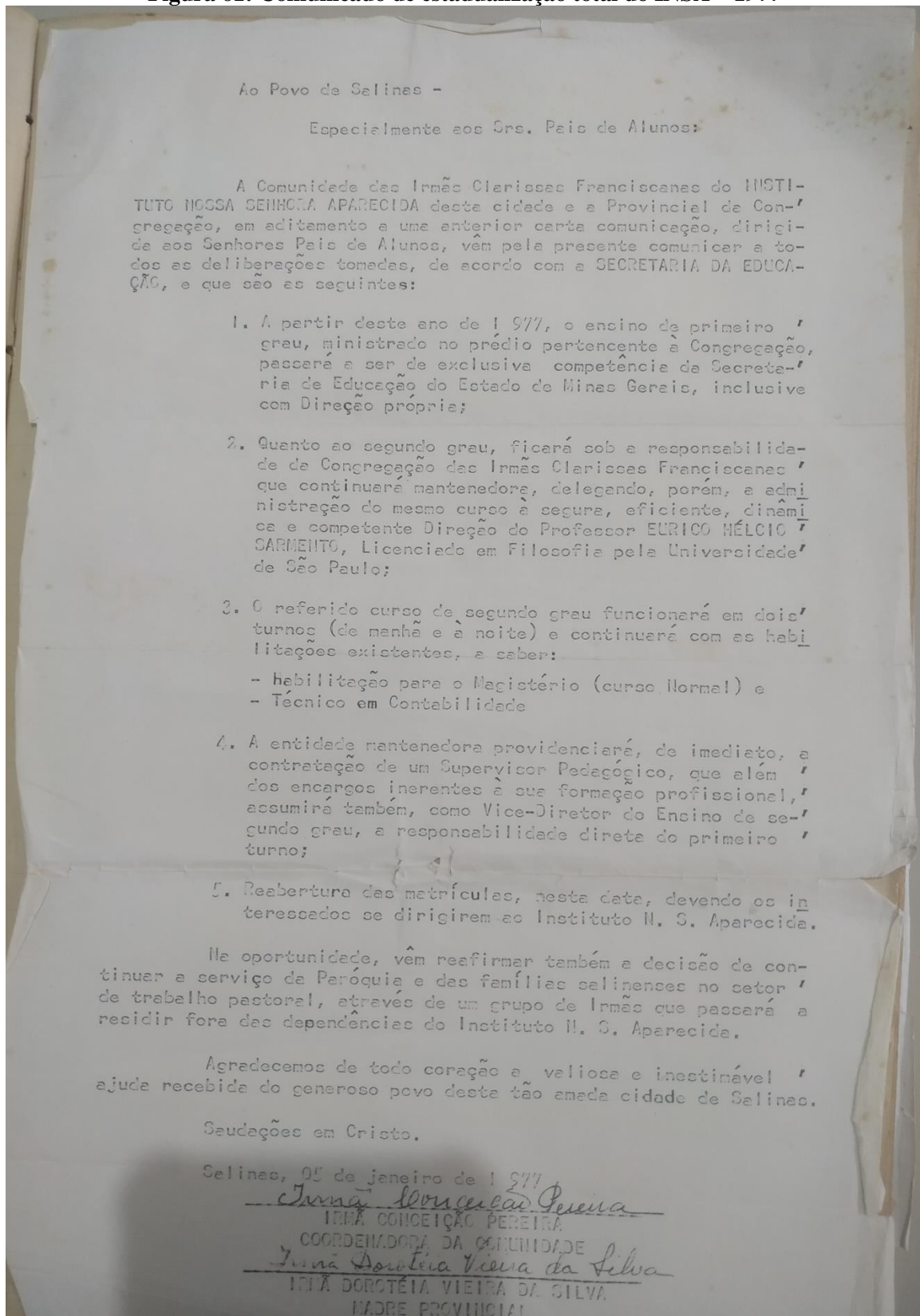
A Secretaria de Estado de Educação não analisou possibilidades para subvencionar as meninas do orfanato. Apreendemos que, mesmo que essas meninas estivessem matriculadas no curso ginásial, ainda assim, os custos com elas eram maiores. Elas residiam na instituição e, nesse caso, requeriam maior atenção para suas necessidades básicas alimentares, de higiene e saúde. Porém, o Estado deixou claro que seria necessário que a Congregação buscasse outros meios, pois, utilizar o saldo do Caixa Escolar não era uma opção, tampouco um ato legal.

Para melhor compreensão, esta investigação apontou que, após estadualização do curso ginásial, houve contratos de servidores para diversos cargos, dentre eles, pessoal para limpeza e manutenção do prédio. Com isso, as dificuldades financeiras do INSA se agravaram, pois o pagamento das mensalidades somente do curso normal não estava sendo suficiente para atender às necessidades básicas do curso, das freiras e das meninas do orfanato, já que o curso normal, por ser particular e específico para meninas, o número de matrículas era bem menor. As freiras, na busca de encontrar meios de suprir tais necessidades, solicitaram contribuição financeira à Secretaria de Estado de Educação, a qual foi negada, como é possível confrontar com as Imagens 61 e 62. Com isso somado às dificuldades financeiras daquele momento com as atitudes de confronto político do deputado Sylo Costa, a Congregação decidiu por retirar as irmãs de Salinas:

A coordenação da província, depois de ouvir o parecer de várias pessoas, inclusive dos franciscanos, decidiu entregar o Instituto Nossa Senhora Aparecida ao Estado, ficando um professor leigo, Eurico Crispim, na direção do segundo grau. O prédio foi alugado à prefeitura, que pagou apenas um ano de aluguel. Posteriormente o colégio foi vendido ao Estado. (RODRIGUES, 2003, p. 143).

Em 1976, todos estavam celebrando o jubileu de prata do INSA, 25 anos de muitas experiências e memórias, ninguém aguardava que no ano subsequente a Congregação estaria encerrando os trabalhos na escola. Para poder deixar a comunidade tranquila, a Congregação emitiu o seguinte comunicado (Imagem 61):

Figura 61: Comunicado de estadualização total do INSA – 1977



Fonte: Livro do Tombo – Paróquia de Santo Antônio de Salinas, vol. I, p. 136.

Ao povo de Salinas –
Especialmente aos Srs. Pais de Alunos:

[...]

1. A partir deste ano de 1977, o ensino de primeiro grau, ministrado no prédio pertencente à Congregação, passará a ser exclusiva competência da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, inclusive com Direção própria;

2. Quanto ao segundo grau, ficará sob a responsabilidade da Congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas que continuará mantenedora, delegando, porém, a administração do mesmo curso à segura, eficiente, dinâmica e competente Direção do Professor EURICO HÉLCIO SARMENTO, Licenciado em Filosofia pela Universidade de São Paulo;

[...]

Na oportunidade, vêm reafirmar também a decisão de continuar a serviço da Paróquia e das famílias salinenses no setor de trabalho pastoral, através de um grupo de Irmãs que passará a residir fora das dependências do Instituto N. S. Aparecida.

[...]

A Congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas, após decidir passar o INSA para o Estado, soltou um comunicado à comunidade e aos pais dos estudantes – foi uma forma de tornar pública sua decisão e agradecer o apoio recebido. Concebemos que as fontes trazem sinais de que esse desligamento foi atribulado. Como no documento acima (Imagem 61) coloca, as freiras que fossem continuar em Salinas por algum tempo não iriam mais residir no Colégio das Freiras, um prédio construído com muita diligência delas. Além disso, tiveram que fechar o orfanato e o internato. As meninas do orfanato foram transferidas para outras instituições da Congregação, e àquelas do internato, seus destinos caberiam aos pais solucionar.

Foi uma decisão em que as fontes apontam que foi motivada por perseguição e embate político, que trouxe mudanças e caos para todos os envolvidos. Todavia, seria preciso solucionar de forma que o povo salinense e estudantes não ficassem prejudicados, assim o melhor caminho foi passar a instituição para o Estado dar sequência à demanda educacional de Salinas. No ano de 1977, a Congregação alugou o prédio para o Estado, e no ano seguinte firmaram o contrato de compra e venda. Essa questão aparece no relato de Ana Oliveira:

E é isso. Quando a gente sai de um lugar, temos como filosofia de que a obra construída pelo esforço da congregação, deve atender aos pobres. Por isso a escola foi vendida a um preço muito barato, primeiro porque iria acolher uma escola estadual, onde os pobres iriam estudar. Segundo, porque nosso trabalho é a serviço da vida, principalmente dos mais necessitados. (ANA OLIVEIRA, 2021).

Reforçamos que o embate político de luta local pelo poder forçou a Congregação das Clarissas Franciscanas, a contragosto, a tomar medidas rígidas – retirar as freiras de Salinas e

vender a instituição para o Estado – situação que também aparece nas falas de Janete Afonso e Valdomiro Santos:

[...] tanto que, quando elas foram embora, o povo de Salinas ficou triste. Foi uma coisa muito triste! Porque quando elas foram embora, elas foram praticamente “colocadas para fora daqui”. Problema político! (VALDOMIRO SANTOS, 2020).

As freiras, coitadas! Elas foram embora com uma mão na frente e outra atrás, outros conventos que as acolheram. (JANETE AFONSO, 2020).

Nos registros da Congregação, publicado por Rodrigues (2003, p. 95), sem aprofundar ou elucidar os acontecimentos ocorridos, encontramos a seguinte nota: “Em 1976, a congregação se viu na contingência de fechar o Instituto Nossa Senhora Aparecida de Salinas, por questões políticas inesperadas”. É notável na memória coletiva que se refere ao INSA, expressão de afeto e de identidade construída, tanto por parte das freiras, das ex-alunas, como da comunidade. Como é expresso na Imagem 62:

Figura 62: Visita das freiras à Salinas em 1980, quando foram homenageadas pelas ex-alunas



Fonte: Acervo Maria de Lourdes Costa.

A mãe que eu tive foram elas. Então, eu só tenho hoje que agradecer a elas e às autoridades que lutaram pra nos trazer essa maravilha pra cá – a escola – o que livrou muita gente de sair daqui de Salinas. E a maioria como eu, não tinha condições de estudar fora. Muitas já faleceram no convento de São Francisco pra onde elas foram. A gente sofreu, mas, foi o que nos trouxe esperanças, o que precisávamos pra vida, que foi a educação. (MARIA ADERCI DE CARVALHO, 2020).

Diante disso, narrativas de vivências e experiências tendem a não ser cooptadas, para trazer à tona revelações e significações que possam permitir interpretar conjunturas e realidades. Posto isso, compreende-se que os indivíduos tendem a selecionar e organizar o que será dito, o que será omitido, silenciado e esquecido (POLLAK, 1989). Para se compreender

essas forças políticas e de poder sobre os sujeitos entrevistados, não se pode deixar de lado que este estudo se refere a uma instituição ligada à Igreja Católica e criada num período em que a força política tinha reflexo do coronelismo e que também perpassou pela ditadura militar, mesmo que ainda não houvesse consciência disto. Assim, referir-se sobre a escola de modo a ferir seus valores e dos que estão em seu entorno não é visto com bons olhos, principalmente quando se trata de pessoas que tiveram sua formação voltada para os princípios cristãos e de fé.

Não cabe aqui justificar sobre os porquês de grande parte dos entrevistados se silenciarem diante de memórias traumáticas, mas levantar questões de modo a captar as nuances que envolvem o contexto e as memórias postas em esquecimento. Dessa maneira, levantamos hipóteses de que: esse tipo de poder político ainda existe em Salinas, isto é, ainda pode haver um poder concreto que justifique essas posturas, ou os sujeitos acreditam, imaginam que esse poder ainda existe, de forma que receiam por possível retaliação ou perseguição para com seus descendentes. Consideramos essas hipóteses, porque o medo de falar é real, caso contrário, falariam livremente sobre algo que ficou no passado.

Esses movimentos não foram dialógicos e acordados: houve conflitos entre políticos e a Congregação, um forte embate político que fez com que as freiras fossem retiradas de Salinas a contragosto dos salinenses. Acredita-se que os silenciamentos e os traumas evidenciados são compreensíveis, considerando que essas pessoas vivenciaram um contexto histórico em Salinas em que a política coronelista era de total poder local, ao qual não se cabia questionar o poder dos donos das terras, mas sim obedecer. Por outro lado, houve a influência do golpe militar, que de modo singelo foi imposto no currículo da escola. Assim, a formação que esses sujeitos tiveram foi para obedecer – e não para questionar – adorar a pátria e aceitar que o seu lugar não é no poder, tampouco, questioná-lo. Caberia a eles o estudo para atender às necessidades econômicas, políticas e sociais, sem questionar seu papel no contexto social. O conhecimento era voltado para a manutenção da sociedade patriarcal, fé cristã, aceitação do seu lugar na ordem social e atender ao mercado de trabalho.

6 CONCLUSÃO

Aqui finalizamos uma caminhada. Um percurso iniciado em 2019, quando me atrevi a pesquisar as memórias do Instituto Nossa Senhora Aparecida, a primeira escola secundária fundada no município de Salinas/MG, no ano de 1951, que tinha como objetivo inicial a formação de meninas. Poderíamos trazer muitas outras escritas em torno das fontes orais e documentais obtidas, entretanto, é necessário cessar por aqui. Isso não significa colocar um ponto final, mas concluir uma pesquisa com metas, objetivos e prazos a serem cumpridos.

Quando me deparei inicialmente com todas as manifestações que o INSA representa para o contexto educacional e de desenvolvimento da cidade de Salinas/MG, uma série de informações e contradições se emaranhou numa rede, com muitas voltas, muitos nós e laços que precisavam ser compreendidos no decorrer deste trabalho. Dessa forma, o caminho percorrido para alcançar os objetivos traçados foi de tamanha intensidade científica, acadêmica e empírica que se deu por inquietações, aflições, descobertas, surpresas, decepções, progressos e conquistas. Pretensiosamente me arrisco afirmar, já aqui no início das conclusões, que os resultados desta investigação corroboram sentimentos e impressões de tarefas cumpridas.

A temática deste trabalho teve início a partir de interesses pessoais moldados pela formação acadêmica e experiências profissionais de uma educadora inquieta e curiosa que chegou em Salinas em novembro de 2014. A todo momento, nas conversas com os moradores mais antigos da cidade, nos diálogos em sala de aula com os acadêmicos das licenciaturas do IFNMG e no acompanhamento dos estágios curriculares supervisionados, fui instigada pelas histórias educacionais, e, em especial, pelas memórias da atual Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro (antigo INSA). Assim, busquei aprofundar meus conhecimentos sobre aquele contexto e reconstituir uma memória que se encontrava relegada dos registros acadêmicos. Esse ponto de partida ganhou contornos, aprofundamento teórico e se concretizou num estudo para tese de doutorado.

A princípio, buscamos entender e compreender as motivações que trouxeram a Congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas a fundar uma instituição escolar em Salinas/MG para a formação secundária de meninas na década de 1950, num tempo em que a prioridade de atendimento educacional sempre era iniciada pelo sexo masculino. Ao nos aprofundar sobre isso, percebemos que os jovens salinenses ao concluírem o ensino de primeiras letras, em sua maioria, eram destinados ao exercício do trabalho braçal: os meninos se dedicavam a lavoura, agricultura, pecuária, comércio etc.; e as meninas, aos trabalhos domésticos como lavar, cozinhar, passar roupas, cuidar de crianças etc. Uma pequena minoria tinha acesso ao

prosseguimento de estudos, o que, conseqüentemente, na vida adulta, eram aqueles que assumiam os postos de “melhores” empregos, ocupantes do trabalho intelectual.

Para isso, os filhos da elite salinense eram levados para outras cidades e para a capital mineira, onde pudessem cursar o ensino secundário, e alguns, até chegaram a concluir cursos superiores. Geralmente, isso ocorria com maior frequência com os meninos. As meninas eram vistas como alvo fácil a serem “desviadas” à vida mundana e aos prazeres da carne. Destarte, seus destinos geralmente eram colocá-las em escolas que possuíam internato só para mulheres, ou, um “bom” casamento. Reconhecendo esse cenário e vislumbrando fortalecer as práticas, rituais e fé católica por meio da leitura, conhecimento e vivência da tradição católica, o Frei Joaquim Van Kesteren, recorrendo à Igreja Católica – especificamente à Congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento –, buscou artifícios para implantar uma instituição educativa em Salinas/MG destinada às meninas com o apoio da política local.

Observamos que, diante desse contexto e do crescimento desmedido da falta de instrução e analfabetismo na região, elementos políticos e religiosos intervieram expressivamente para não só a criação do INSA, como também concentraram esforços para que a instituição lograsse de seu próprio espaço educativo. Nesse esforço coletivo, a instituição foi criada em 1951, funcionou em espaços cedidos por homens de posses e prefeitura, até que em 1958 se mudou para as dependências do prédio próprio. Para além do processo de criação e construção da arquitetura do INSA, percebemos ainda, as marcas deixadas na identidade dos indivíduos que experienciaram vivências relacionadas ao Colejão ou Colégio das Freiras.

A escolha metodológica se deu pela história oral, as fontes utilizadas foram constituídas por meio de entrevistas da história oral de vida e documentais que foram exploradas pelos campos da memória e história da educação. Compreendemos o INSA enquanto lugar de memória e como fio condutor para explorarmos a memória coletiva, subterrânea, em disputa, traumática e silenciada. As fontes orais e documentais foram essenciais para o delineamento desta tese, apesar de termos encontrado um número extenso de fontes, elas foram chegando sem sequência lógica. Elas foram sendo encontradas no processo de garimpagem, nos “guardados” dos entrevistados, na busca de pistas deixadas nos momentos de entrevistas e nos próprios documentos que fomos encontrando durante todo o processo.

Vale destacar que nenhuma fonte encontrada foi desprezada, cada uma foi cuidadosamente estudada e analisada, de modo que todas trouxeram considerações que sustentaram nosso trabalho. Esse procedimento foi de suma importância, pois nos proporcionou uma percepção holística e ao mesmo tempo situada sobre o objeto, isto é, foi fundamental para

o avanço na compreensão da criação e transformação do INSA e, principalmente, das vivências cotidianas e práticas de ensino instituídas na rotina escolar.

Como recorte temporal de pesquisa, fizemos opção pelo período de criação até a total estadualização do Instituto Nossa Senhora Aparecida, compreendido entre 1951 e 1977. A princípio, as fontes seriam **orais** (entrevistas com ex-estudantes e possíveis ex-professores do INSA) e **documentais** (fotos, publicações em jornais, documentos e arquivos relacionados especificamente ao Instituto Nossa Senhora Aparecida). Entretanto, para compreender alguns episódios isolados – porém, importantes que se somam ao todo –, buscamos outras fontes (entrevistas com cidadãos salinenses, Livro do Tombo – Paróquia Santo Antônio de Salinas Vol. 1 e documentos de outra instituição de ensino – o Ginásio Fundação de Salinas – criada para atender a estudantes do sexo masculino na década de 1960).

Pela reconstituição das memórias do INSA, observamos que, no movimento histórico, social, econômico e político dessa região norte mineira e parte do Vale do Jequitinhonha abrangido pelo **Colejão**, a oferta educacional foi para um público selecionado e elitista, um público muito pequeno teve acesso ao educandário. Algumas meninas pobres, de baixa renda, selecionadas “a dedo” pelas freiras, foram contempladas com o ensino no estabelecimento. Todavia, para garantir seus estudos, estas os pagavam com sua mão de obra, realizando os serviços de limpeza, lavanderia, cozinha e manutenção de higiene do prédio. Para além dessas, outras foram assistidas por meio do orfanato e bolsas de estudos, que eram mantidas por subvenções.

Diante desse contexto, notamos que o INSA se constituiu como instrumento conservador e de divisão social. Ele teve peso na distinção socioeconômica, legitimação das desigualdades econômicas, e perpetuação de uma estrutura social. O Colégio das Freiras em Salinas/MG não era um espaço para todos, o conhecimento disseminado ali era destinado às filhas de quem pudesse pagar por ele. Todavia, por se tratar de uma instituição que tinha como missão atender aos pobres e desfavorecidos, esta integrou algumas meninas pobres no processo educativo.

Inferimos que as jovens escolhidas para estudar no Colégio das Freiras eram aquelas que demonstravam em gestos e atitudes disciplina e obediência, o que facilitaria a inculcação de ideias de que estavam sendo premiadas a estudarem no instituto. Em contrapartida, estas deveriam realizar os trabalhos na instituição sem se rebelarem, questionar, demonstrar resistência ou teimosia, uma vez que tais atos seriam recebidos como ingratidão, estupidez, crueldade e falta de respeito. Em outras palavras, havia o reforço constante do respeito enquanto submissão e domesticação de tal modo que mantivesse a ordem e aceitação de que cada

indivíduo tem um lugar a ocupar na estrutura social, “uma missão a ser cumprida durante a passagem na terra”.

Os dormitórios e as refeições das pensionistas (alunas pagantes) eram separados das estudantes internas (não pagantes) que também moravam no colégio. Foi tão bem naturalizada a segregação, que as próprias ex-alunas enxergam como algo comum, costumeiro e próprio daquele ambiente e da condição de cada uma.

O modelo de educação adotado pelo INSA era demasiadamente pautado nos costumes, valores e preceitos morais católicos. As fontes orais e documentais trazem indícios de uma figuração educacional característica de um processo civilizador (ELIAS, 1993; 1994) de meninas que se estabeleceu por meio de modelagem de hábitos e comportamentos através de práticas tradicionais e políticas-culturais. Somados a isso, uma formação permeada por desigualdades de gênero, legitimando uma herança cultural em que está presente a dominação masculina. (BOURDIEU, 2019). As meninas não podiam expressar alegria utilizando-se do corpo, era terminantemente proibido usar adornos, esmaltes, decotes, saias e vestidos acima dos joelhos ou atrair olhares para si e seus contornos corporais. Foram preparadas para seguir uma trajetória de “lugar da mulher”, recatadas e do lar: cristãs, devotas, cuidadoras, boas esposas, boas mães, tementes a Deus e com atividades religiosas inclusas em suas rotinas.

Tais hábitos e convenções permaneceram registradas nas lembranças das ex-alunas, uma memória latente que se faz presente nos seus hábitos e suas condutas. A riqueza de muitas entrevistas presenciais terem acontecido no aconchego do lar de ex-alunas nos concedeu perceber e ver detalhes que a formação recebida pelos ensinamentos das freiras Clarissas Franciscanas perpetua nos dias de hoje em suas rotinas. Foram presenciados momentos de orações, oratórios com disposição de imagens de santos – dentre elas, e, em alguns casos mantendo em evidência, a imagem de Nossa Senhora Aparecida –, utilização de adornos com representações de símbolos católicos, terços ou escapulários envoltos nos pulsos, reprodução do sinal da cruz ao ouvir o tocar do sino da igreja católica, entre outros.

Isso denota que, mesmo com a extinção do INSA e após quarenta e cinco anos da saída das freiras de Salinas/MG, muito de seus ensinamentos e vivências se fazem presentes nos dias atuais. Isso se observa principalmente quando consideramos que a maioria das ex-alunas das freiras deram sequência aos seus ensinamentos, já que formaram normalistas e assumiram as salas de aulas não só da Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro, mas todas as outras que foram fundadas posteriormente.

Reconhecemos que, assim como em outras cidades brasileiras, em Salinas/MG, a educação é um processo formativo, contudo, com características localizadas. Define-se como

um processo de maturação, sociabilidade, subjetivação e personalização, um movimento dinâmico e interativo socio-histórico e cultural na construção das relações humanas de um determinado grupo.

As fontes indicaram memórias que estão diretamente relacionadas com a construção da identidade e subjetividade das ex-alunas. Há fortes lembranças de experiências do cotidiano escolar, das rotinas construídas dia a dia, desde o momento da chegada à escola (para o público do externato) até a finalização das atividades escolares e práticas educativas diárias. Essas reminiscências nos permitiram perceber a projeção do currículo ao encontro dos anseios ideológicos dominantes.

Compreendendo que não era dever do Estado naquele tempo a oferta do ensino secundário, visando contribuir com a escolarização daquele povo carente, reconhecemos que a Congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas foi diligente em buscar meios para implantar a instituição educacional em Salinas. As religiosas valeram-se do prestígio social da igreja católica para com a educação, foram vigilantes na busca por investimento e canalização de recursos para a estrutura e infraestrutura do educandário. Assim, é compreensível que o Colejão tenha sido pensado e criado para atender aos filhos da elite. Dessa maneira, a cobrança de mensalidades/anuidades foi o caminho possível, ainda que, como as fontes apontaram, insuficientes. Por essa razão, houve toda uma movimentação da congregação com apoio de lideranças políticas e homens de posses somado ao trabalho de um grupo da comunidade para que o INSA se tornasse realidade.

Analisando as narrativas, observamos que o currículo praticado no colégio foi fortemente marcado por um processo de ensino aprendizagem pelos dogmas católicos. Quando lançamos mão dos materiais didáticos encontrados, notamos que eles corroboram as falas das ex-alunas. Estão presentes nesses materiais os princípios espirituais vividos pelas freiras, as orações, adorações e clemência a Deus, uma catequização rotineiramente fortalecida pela ordem, disciplina e rituais. Nas palavras de Escolano Benito (2017), trata-se da cultura empírica da escola, artefatos materializados no cotidiano e reproduzidas pelos sujeitos envolvidos.

Para além das atividades que aparecem nas falas das ex-alunas, podemos citar essas evidências no caderno de música de Aida Viana, no livro adotado – *A História Sagrada: para uso das escolas e das famílias* –; nas líras, no hino e no regulamento do INSA. Trata-se de uma cultura experiencial presente na escola advindas do patrimônio de vida das freiras Clarissas Franciscanas. Mesmo que nos documentos oficiais da instituição e nos relatos das ex-alunas aparecem a questão do respeito à escolha da religião de cada estudante, ficou comprovado pela experiência de Janete Afonso (2020) que não há como desvincular da prática escolar aquilo que

é vivenciado diariamente dentro do colégio. Isso também afeta e envolve sujeitos fora dos muros da escola, porque a instituição educativa está incorporada na sociedade, e há um elo forte e cultural que transmite reflexos, que tocam e contagiam ambas as partes. É uma soma, um entrelaçamento de uma cultura política na busca de amenizar as divergências e fomentar as convergências.

Por outro lado, no que tange aos conteúdos curriculares, as ex-alunas enfatizam que as irmãs Clarissas Franciscanas se preocupavam se elas estavam apreendendo os conhecimentos. Elas utilizavam da criatividade em busca de táticas de ensino que pudessem favorecer a aprendizagem. Quando o conteúdo era demasiadamente teórico, elas buscavam artimanhas para que a compreensão fosse possível, exploravam o próprio corpo das estudantes, os espaços das salas de aulas e até mesmo criavam brincadeiras, meios lúdicos para atingir os objetivos das aulas. São mediações didáticas por meio de atividades e comunicação para aproximação do conhecimento ao mundo objetivo. Essas evocações aparecem envoltas à admiração, gratidão, identificação e afetividade que as alunas guardam das suas experiências escolares.

A ideia é que a escola enquanto instituição precisava buscar uma formação considerada adequada, de maneira a manter o equilíbrio social. Suas intenções precisavam ser claras em relação a regras, valores e costumes morais. A abordagem do seu currículo era preparar “boas pessoas” para uma “boa sociedade”. Isso seria fazer o estudante perceber que a sociedade é um todo orgânico que precisa estar em sintonia para o bem de todos. Assim, discursos considerados politicamente corretos, rituais e rotinas foram incutidos na tradição pedagógica. Todos esses elementos foram percebidos nas memórias que envolvem o INSA, um currículo vigoroso que buscou ressignificar e fortalecer a educação feminina num requinte de habilidades manuais, de obediência, na elegância do exercício das condutas morais, no respeito aos costumes e valores cristãos.

Embora as freiras Clarissas Franciscanas já estivessem habituadas com um determinado currículo e seus modos de ensinar, o processo educativo ao longo dos anos foi sofrendo mudanças. A primeira LDB foi promulgada em 1961, logo, fez-se necessário buscar uma readequação das práticas de ensino, reorganização documental e, principalmente, curricular. Assim sendo, as práticas pedagógicas precisariam corresponder aos novos preceitos legais, já que novas disciplinas e novos conteúdos foram integrados e outros, retirados. Para as religiosas do INSA, foi imposto um movimento para a redefinição da identidade de uma tradição pedagógica.

Consideramos, a partir da interpretação das fontes, que essas mudanças não foram serenas no contexto educacional do INSA, pois mexeu em suas estruturas, novas mudanças

foram necessárias, e, tudo que é novo incomoda até que se encontre um novo equilíbrio. A catequização e a religiosidade já não eram o foco das novas diretrizes. Porém, é possível se reinventar a partir do ponto em que se detiveram os trabalhos anteriores, já que a cultura escolar se dá pelos resultados da relação humana com a natureza, com o ato de ação-reflexão-ação a partir da realidade envolvida.

As fontes documentais trouxeram para esta pesquisa elementos que fogem aos olhares das ex-alunas e da comunidade salinense, referem-se às questões administrativas da instituição. Diante de todo o movimento exposto para criação, funcionamento e construção da sede do INSA, observamos que as freiras também estavam atentas às questões de regulamentação do estabelecimento. Não bastava a instituição dispor de professores, alunos, prédio, recursos financeiros e didáticos para seus cursos funcionarem. Um fator tão importante quanto esses aspectos se trata dos serviços administrativos, da regularização documental da instituição, como: regulamento escolar, planos curriculares, documentação de discentes e docentes, comprovação de formação docente ou autorização para lecionar, provas de admissão, livros (ata, visita de inspeção escolar, registro de resultados finais), etc.

Esses aspectos são exigências de diretrizes para que uma instituição de ensino seja reconhecida formalmente e tenha autorização de funcionamento. São requisitos de suma importância que têm como premissa validar o processo e progresso da escolarização das estudantes, assim como a vida funcional dos profissionais. São atos que exigiram e demandaram esforços da gestão do INSA, especialmente porque, naquele tempo, a comunicação com o Ministério da Educação e Saúde Pública era precária. Esse órgão tinha endereço na cidade do Rio de Janeiro, e as correspondências demoravam a chegar, o que arrastava os trâmites da documentação. Quando situações urgentes surgiam, o meio mais rápido de comunicação, entretanto, dispendioso, era o envio de telegramas. Outro agravante é que esse recurso deixava a mensagem “truncada”, porque os custos se davam pelo número de palavras enviadas.

Pelas correspondências, notamos que a gestão do INSA sempre buscou atender aos preceitos legais, fossem eles para regularização da instituição ou mudanças que deveriam ser realizadas e regulamentadas para atender às novas diretrizes. Além dos trâmites documentais, a escola recebia visitas periódicas do inspetor seccional, “o fiscal do Estado”, que tinha como atribuição verificar se o estabelecimento estava em dia com as normas vigentes. Essa figura tinha o papel de monitorar, vigiar e controlar as atividades das instituições no cumprimento da legislação, do calendário e implementação do currículo escolar. Essas ações são o que garante um perfeito funcionamento de uma engrenagem imposta por uma política ideológica e cultural hegemônica.

As visitas *in loco* deveriam ser minuciosamente registradas, apontando a devida situação que a escola se encontrava. Quando algo não estava em acordo com a legislação vigente, era dado um prazo para que a gestão escolar providenciasse regularizar e enviar as devidas comprovações aos órgãos competentes. Ponderamos que houve um movimento administrativo e burocrático que inferimos como desgastante, devido às dificuldades de comunicação que afetava a tempestividade nos trâmites documentais. Entretanto, com diligência, a instituição foi gradativamente se adequando e alcançando a regularização de forma a conseguir autorização e renovação desta para seu funcionamento.

Por outro ângulo, as fontes documentais trazem indícios de que a fiscalização do INSA pelo inspetor, a partir das novas diretrizes da Lei 4024/61, estava avançando para um nível de confronto político. Consideramos por essas marcações a hipótese de que, ali, deu-se início ao fim do INSA. Notamos que nesse espaço de tempo houve mudança do inspetor responsável em acompanhar a instituição, de Izidoro Bretas por José Giori, e a forma de tratamento nas correspondências entre as religiosas e novo inspetor também é bem distinta da relação anterior. Pelas fontes documentais, depreendemos que José Giori sempre procurou deixar claro que estava “de olho”, vigiando a todo momento o que elas estavam fazendo, e que não iria facilitar o trabalho delas. Esses elementos aparecem convergentes com as insatisfações em relação ao fechamento do departamento masculino no INSA e criação do Ginásio Fundação de Salinas – uma instituição específica para o sexo masculino, situação que traz evidências de descontentamento e pressão política.

Ao longo do tempo, o INSA se organiza e implementa sua cultura escolar marcada por um processo socio-histórico que envolve interesses políticos, religiosos e sociais. O preceito era a melhoria em termos de qualidade educacional pela busca de uma escola moderna e experimental, de forma a manter os costumes e as tradições católicas e patriarcais. Esse movimento fez com que a prática escolar no cotidiano da instituição educativa transitasse por técnicas de ensino inspiradas nas tendências: tradicional, escolanovista e tecnicista, de modo a conceber e materializar uma cultura escolar própria e localizada. Considerando as mudanças e transformações que se deram, os elementos da missão das Clarissas Franciscanas – carisma, confiança, valorização do evangelho por meio de condutas educativas – fizeram-se presentes nas escolhas didáticas e pedagógicas.

Em 1969, a instituição enfrentou dificuldades financeiras, as mensalidades das estudantes já não estavam sendo suficientes para suprir as necessidades do estabelecimento, principalmente porque se investiu muito na construção do prédio próprio e nas adequações de infraestrutura em conformidade com as exigências do Ministério da Educação e Cultura. Assim,

a saída encontrada foi firmar um convênio com o Estado de Minas Gerais, em que este passou a ser responsável pelo funcionamento do curso ginásial. A partir de então, dentro do mesmo prédio, passaram a funcionar duas instituições de ensino, o Ginásio Estadual de Salinas e o Instituto Nossa Senhora Aparecida. Este último, com oferta do curso normal, permaneceu sob as incumbências da Congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas até início do ano de 1977, quando toda a instituição foi estadualizada.

As memórias revelaram que essa transição do desligamento da Congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas do INSA para a responsabilidade do governo estadual foi motivada por uma sequência de conflitos políticos permeados por perseguição, coerção e ataque aos valores morais das religiosas. Dessa forma, memórias subterrâneas vieram à tona, todavia, a partir de fragmentos e reticências que na maioria das vezes apareceram por meio do silenciamento ou por versões não autorizadas.

O contexto traz um enredo que manifesta o medo de uma possível retaliação ou perseguição política. Embora o tempo presente seja outro, as experiências e vivências de um passado com forte influência do coronelismo e reflexos do período ditatorial deixaram marcas profundas. Esses vestígios se manifestaram no ato de rememorar, quando durante as entrevistas tocamos em pontos que atingem recordações traumáticas, vivências de “episódios sombrios” que feriram os sentimentos de afetividade e identidade – afeições construídas durante todo um período de escolarização vivido e considerado por muitas ex-alunas como “sua família”. São ligações de um grupo que trazem fortes memórias de identidade social. Nesse sentido, ponderamos que a cultura coronelista ainda se faz presente atualmente em Salinas, de forma disfarçada, pela relação de poder, em pequenas posturas cotidianas ou por solicitação de favores por conhecer ou ter vínculo com alguém que pode mudar determinada situação de outrem.

Nesse ponto da investigação, deparamo-nos com uma reconstrução de memória política em que aparece um personagem público que teria se utilizado de coação das pessoas com o intuito de manter seu curral eleitoral. Por essas e outras atitudes de pessoas que obtinham o poder, fez-se com que muitos salinenses que viveram aquele período se silenciassem diante de alguns acontecimentos. Tal como se refere Maria de Lourdes Costa (2019), “[...] Elas foram embora... a política, a política! Sabe! Foi política! *Política suja!*”, inferimos que os sujeitos carregam o desconforto de não terem tido forças para agir, por terem sido omissos pela fragilidade que carregam dentro de um território complexo e delicado, um verdadeiro “campo minado”. Ademais, aquelas que mais foram afetadas – as ex-alunas –, foram educadas a não se rebelarem, a serem obedientes e aceitar o que estava posto.

Percebemos pela análise do conjunto das informações que falar sobre esse episódio, devido às experiências passadas, atinge as emoções e faz sobrevir temores a possíveis represálias e retaliações para si e aos seus. É a presença da força de um poder imposto que transcende gerações. Para se resguardar e não trazer à luz do presente, acontecimentos do passado, optam por silenciar, de forma que evitam dissabores, descontentamentos, retaliações, perseguições e possíveis julgamentos sociais.

A partir daí, respeitamos os limites de nossos entrevistados, entretanto, ficamos atentos a lacunas, reticências e possíveis pistas que nos conduziu a persistir neste ponto da investigação. Assim, foi possível descortinar alguns sucedidos e abordarmos uma versão dessa memória do INSA, a saber, “a memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa” (POLLAK, 1992, p. 203). Com isso, verificamos que existiram conflitos políticos, embates que colocaram a Congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas numa posição de que era preciso agir, desvencilhar-se de ataques em que a opção, em conformidade a seus princípios, não estava em medir forças.

Depois de estudar a situação política e de perseguição instaurada, e também as dificuldades financeiras que a instituição ainda enfrentava, já que não havia recursos para manter o orfanato, o que restou à congregação foi buscar meios de retirar as freiras dali o mais breve possível. Por consequência, o ensino secundário também foi estadualizado. Diante do exposto, em meio a interferências políticas e embates com a igreja católica, atribuímos que a estadualização da instituição foi favorável para o público de Salinas/MG e região, uma vez que ampliou o acesso e as oportunidades de escolarização para os filhos dos pobres e trabalhadores braçais.

O INSA atingiu um público bem restrito durante os primeiros anos de seu funcionamento, a ampliação e democratização educacional foi se alargando a partir dos processos de convênios e transmissão deste educandário para a esfera estadual. Seu trabalho foi centrado na formação e regulação de costumes, valores e comportamentos para meninas, um processo civilizador em que ficam evidentes as desigualdades de gênero e a orientação católica dada pelas freiras Clarissas Franciscanas. A figuração escolar desse educandário era pautada por regras rígidas que deveriam ser cumpridas. Estavam presentes no ambiente da instituição imagens religiosas, uma capela para orações diárias – o que reforçava a partir dos dogmas católicos a proibição na transgressão das regras, pois seria o mesmo que profanar o objeto sagrado. Assim, as estudantes experimentavam um ambiente santificado, e dessa forma não lhes cabiam agir de outra maneira que não fosse pelo respeito e pela obediência.

As memórias apontaram que, pelo processo de criação e desenvolvimento da instituição, os sujeitos nutrem sentimentos de pertencimento e identificação, pois se trata de marcas deixadas em sua história e que mantêm laços afetivos com grupos localizados e situados no tempo. A cultura escolar do INSA foi constituída historicamente pelas experiências e vivências⁶⁷ cotidianas que se deram por uma tradição pedagógica pautada em preceitos religiosos, todavia, num movimento dinâmico na busca de artefatos e artimanhas que pudessem favorecer o processo ensino aprendizagem.

A educação do INSA teve um público restrito, porém, preparou e formou professoras normalistas que deram sequência ao seu trabalho. Elas conseguiram ainda integrar algumas alunas carentes, sem levar em conta neste momento as condições dessa integração, e permitiram que elas pudessem mudar o caminho a ser trilhado.

A maioria das ex-alunas do Colejão seguiram a profissão docente. Isso permitiu o desenvolvimento educacional de Salinas/MG e região com profissionais com formação adequada. Tão logo foram se ampliando o acesso e a democratização do ensino, essas moças recém-formadas ocuparam postos de trabalho, ato que contribuiu para a ascensão educacional do município e circunvizinhança. Deixamos neste momento um relato de Maria Aderci de Carvalho (2020), que dispensa comentários e conclui o que foi o INSA para Salinas:

[...] eu sofri, mas, me realizei, o INSA me permitiu participar dos sonhos de muitos. Porque contribuí na formação de pessoas que hoje são médicos, professores, deputados, advogados, engenheiros... me sinto feliz por ter tido essa oportunidade que não seria possível sem a formação que tive no INSA. Vim de uma tamanha pobreza, que parecia impossível tudo isso.

Portanto, defendemos a tese de que o Instituto Nossa Senhora Aparecida foi um educandário que trouxe contribuições relevantes para a educação em Salinas. Ele foi uma instituição educativa que ocupou uma lacuna existente naquele momento, porém, dentro dos seus limites. Nesses limites, a congregação não tinha perspectivas de atender aos homens no ensino secundário, o que provocou uma pressão política, e também porque não foi pensada e nem tinha condições concretas para atender a todas as meninas pobres de Salinas, já que uma instituição educativa requer investimento para seu devido funcionamento.

Não ignoramos seu caráter elitista, com concepções fortemente em tradição e rituais católicos. O instituto tinha como determinação o trabalho com foco na disciplina, em um ideal

⁶⁷ Neste estudo, tomamos por experiência aprendizados individuais que se deram a partir de vivências coletiva, porém, que trazem percepções ou experiências diferentes a cada um.

de mulher e de educação, portava-se nos princípios de promoção de uma formação feminina caracterizada na moral católica, com viés muito claro do que era o pensamento educacional e do que era o lugar da mulher e sua função social.

O INSA veio compor um processo educacional histórico em Salinas. E, ao compor esse processo, ele trouxe perspectivas formativas, mas, ao mesmo tempo, trouxe a exploração das meninas que não podiam pagar pelos estudos, e envergou valores retrógrados na educação da mulher no que diz respeito ao rigor do comportamento e ao exagero do recato. Além disso, o INSA reforçou um estereótipo da profissão docente como missão, amor ao próximo e sacerdócio.

Entretanto, ele trouxe impacto que vai para além desses elementos e do seu fechamento, que é o fato de ter formado uma série de professoras normalistas. Essas professoras instruídas no INSA permitiram o funcionamento de novos educandários e a ampliação educacional na cidade e região – consequentemente, desenvolvimento social e econômico. Foram elas que deram sequência ao trabalho educativo iniciado pelas Irmãs Clarissas Franciscanas.

Em sua potencialidade, o INSA ofereceu escola para quem não tinha, contudo, dentro do seu limite. Não há como responsabilizar as freiras e a congregação no que tange à dimensão do seu atendimento, trata-se de uma lógica do que era possível a oferta educacional em Salinas naquele momento. Amplia-se a educação de um grupo – que foram as pessoas que assumiram as cadeiras da profissão docente quando chegaram as novas demandas educacionais e a responsabilização do Estado com a democratização do ensino. A demanda se dá a partir do momento em que se amplia o acesso. Quando mais pessoas concluem as primeiras letras, consequentemente, há uma pressão por vaga pelo ensino ginásial – e assim sucessivamente. Dessa forma, entendemos que o INSA foi ponto de partida para um processo de resposta à própria demanda da sociedade, em que as ocupações foram exigindo dos candidatos, a escolarização e o papel de dever educacional do Estado.

A identidade e cultura escolar das memórias em torno do Instituto Nossa Senhora Aparecida foi o que nos motivou e nos conduziu até aqui. A partir da leitura deste trabalho e outros olhares e percepções sobre as fontes, com certeza, virão outras questões, outras problematizações com potencial para dar prosseguimento aos estudos que envolvem as memórias e história do INSA – o Colejão ou Escola das Freiras. Consideramos o objeto de pesquisa e a temática promissoras de debates e discussões num lugar situado no Norte de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: Histórias dentro da História. *In.*: PINSK, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres no cotidiano: educação e regras de civilidade (1920 / 1950). **Dimensões**, vol. 33, p. 336-356. Vitória: 2014.
- ANÍSIO TEIXEIRA, Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**. Rio de Janeiro, v. XXII, n. 55, p. 5-22, Jul-Set., 1954.
- ARAGÃO, Luiz Tarlei de. A Oeste de Tordesilhas. **Folha de São Paulo**, p. 30-31, Suplemento Mais! 17 set. 2000.
- BACKHEUSER, Everardo Adolpho. **Manual de Pedagogia Moderna** (Teórica e Prática) – Para uso de Escolas Normais e Institutos de Educação. Rio de Janeiro: Globo, 1958.
- BALBINO, Antônio Gilberto. **A igreja e a educação feminina no sul de Minas (1900-1950):** o ultramontanismo e as incursões da modernidade. Orientador: Luzia Batista de Oliveira Silva. 2018. 274 f. Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.
- BARROS, José D.'Assunção. **A Fonte Histórica e seu lugar de produção**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.
- BARROSO, João. Reformas Escolares. *In.*: VAN ZANTEN, Agnès. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BERNARDI, Orlando (Frei). **Francisco de Assis: um caminho para a educação**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- BERNARDI, Orlando (Frei). **Do pensar e agir franciscanamente**. Curitiba: Bom Jesus, 2015.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Orientadora: Raquel Glezer. 1993. 374 f. Tese (Doutorado em História Social). Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. *In.*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça MARCHINA; FURTADO, Odair. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Editora: Porto, 1994.

BOMENY, Helena. Educação e desenvolvimento: o debate dos anos 50. *In.* GOMES, Angela C. (Org.). **O Brasil de JK**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950> Acesso em: 08 de nov. 2020.

BOMFIM, Filomena Maria Avelina; GOUVÊA, Laura Vaccarini; VICENTE, Vanessa Carolina. A culinária mineira: signo da identidade cultural de Minas Gerais. **Razón y Palabra**, v. 20, n. 94, p. 487-512, Ecuador: Universidad de los Hemisferios Quito. set-dez, 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, p. 35-72, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13986/10569>. Acesso em: 20 set. 21.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In.*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890** de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931.

BRASIL. Atos do Governo. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União. Seção 1 – 10/04/1942, Página 5798 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Atos do Governo. **Decreto-lei nº 8.777**, de 22 de janeiro de 1946. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União. Seção 1 - 24/1/1946, Página 1207 (Publicação

Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Portaria nº 1.045**, de 14 de dezembro de 1951. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro: 1952.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 40.050**, de 29 de setembro de 1956. Diário Oficial da União. Seção 1 – 04 de outubro de 1956, p. 18877. Rio de Janeiro: 1956. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1950-1959/decreto-40050-29-setembro-1956-332756-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRITO, Cristiane Rodrigues. **Poder e Coronelismo na cidade de Salinas: a trajetória política do Coronel Idalino Ribeiro nas décadas de 1920 a 1950**. Orientadora: Ilva Ruas de Abreu. 2017. 197f. Dissertação (Mestrado em História Social. Faculdade de História, Universidade Estadual de Montes Claros-MG, 2017).

CARNEIRO, Maria de Fátima Brandão. Identidade regional norte mineira, a cultura sertaneja. **Revista Cerrados**, Montes Claros-MG, Unimontes, v.3, n.1, p. 97-109, 2005.

CHAVES, Elisângela; SILVA, Luciano Pereira da. Aproximações sobre prescrições e práticas corporais nos Grupos escolares de Pirapora, Januária e Salinas: a educação dos corpos sertanejos - (1906-1927). **Revista História e Cultura**, Franca-SP, v.1, n.1, p.99-118, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6077377>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CHAVES JUNIOR, Ilton de Oliveira. **Provocar, auxiliar e fiscalizar**. O lugar do Estado na produção do ensino secundário em Belo Horizonte (1898 - 1931). Orientador: Tarcisio Mauro Vago 2010. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010).

CICFMSS. **Informativo: Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento – Província Nossa Senhora de Nazaré – Brasil / Guiné Bissau**. n. 88, out./dez. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.clarissasfranciscanas.com.br/2015/12/informativo-88-dezembro-2015.html>. Acesso em: 27 jul. 2021.

COSTA, Maria de Lourdes. **Entrevista de História Oral de Vida**. Salinas, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Constituinte do Estado de Minas Gerais (Brasil) - 1947. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 3, p. 734-762, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/46022>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DALLABRIDA, Norberto. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 93-110, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10085/9310/30088>. Acesso em: 24 fev. 2023.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>. Acesso em: 17 nov. 2022.

DALLABRIDA, Norberto. Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Campinas - SP, v. 12, n. 1 (28), p. 167-192, jan./abr. 2012.

DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João. **O Tempo dos Ginásios: Ensino Secundário em Santa Catarina**. São Paulo: Florianópolis, Mercado de Letras/UDESC, 2007.

DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima (Org.). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)**. Uberlândia: Edufu, 2014.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião** set./2009, p. 45-70. Disponível em: http://www4.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

EECIR. **Histórico da Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro**. Salinas, 2008.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: 70, 1980.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La recepción de los modelos de la Escuela Nueva en la manualística en comienzos del siglo XX. *História de La Educación: Revista Interuniversitária*, Salamanca, v. 25, p. 317-340, 2006.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Alínea, 2017.

FERNANDES, Wertevan Silva. **A Força do Clientelismo: práticas políticas recorrentes na cidade de Pombal**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da memória**. Cotia: Ateliê, 2004.

FERREIRA, Kássia Quadros; SOUZA, Carmen Segatto e. O papel social da escola. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, v. 5, n. 1, p. 165-175, 2004. Santa Maria: UFN. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1637>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FGV (Fundação Getúlio Vargas); CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). **Antônio dias**. Acervo biográfico do CPDOC, 2016. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/dias-antonio>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTINI, Gemma. A Nobre Família de Santa Clara de Assis. **Revista Franciscan Studies**. v. 42, ano XX, Trad. Fr. José Carlos C. Pedroso, p.48-67. 1982.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GATTI JÚNIOR, Décio; GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. As reformas educacionais em Minas Gerais: dos ambiciosos ideais formativos em âmbito estadual à preparação para o trabalho nas políticas nacionais (1892-1976). *In.*: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Coord.). **História da Educação em Minas Gerais**: da colônia à república. Vol. 3. Uberlândia: EDUFU, 2019.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. **Desencanto y utopía**: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Rosario: Homo Sapiens, 2007.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GOMES, Rodrigo Lima Ribeiro. Sentidos da educação popular na história brasileira. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 12, p. 30-53, jan/abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/34733>. Acesso em: 29 jun. 2021.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. *In.*: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Les Presses universitaires de France, Nouvelle, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_2021.pdf. Acesso em: 04 mar. 2023.

IFNMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Histórico**. Salinas, 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/menu-salinas/historico>. Acesso em: 12 mar. 2023.

INSA. **Projectos** – Regulamentos e Instruções do Ginásio Nossa Senhora Aparecida de Salinas-MG. Salinas, 1951.

INSA. **Convite de Formatura das primeiras Normalistas e Ginasianas do INSA**. Salinas, 1958.

INSA. **A Lira do Instituto N. S. Aparecida**. Salinas, 1961.

INSA. **Relatório de Inspeção do Ginásio Nossa Senhora Aparecida**. Salinas, 1969.

INSA. **Histórico do Instituto Nossa Senhora Aparecida**. Salinas, 1976.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**. n. 01, jan./jun. Maringá: UEM, 2001.

KANTOVITZ, Geane. **Irmãs catequistas franciscanas: memórias sobre a prática docente no ensino primário de Santa Catarina (1935-1965)**. Orientador: Clarícia Otto. 2017. 278f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e Realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **A instalação do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha: uma necessidade política, econômica e social da região sul- mineira no início do século XX**. Orientador: José Claudinei Lombardi. 2007. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas. Universidade Estadual de Campinas, 2007

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Conexões vicentinas**. Particularidades políticas e religiosas em Lisboa e Mariana oitocentistas. Orientador: Thais Nivia de Lima e Fonseca. 2011. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Religião católica e instituições educativas na capitania de Minas Gerais. *In.*: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Coord.). **História da Educação em Minas Gerais: da colônia à república**. Vol. 1. Uberlândia: EDUFU, 2019.

LEONTIEV, Alexei. Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo. *In.*: LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. Goiânia: 2005. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Poder político e educação no Brasil: uma análise crítica da Lei n.º 4024/1961. **Revista Trabalho Necessário**, v. 8, n. 10, jun./2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6103>. Acesso em: 08 mar./2023.

LOBO, R. Haddock. **História do Brasil**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1967.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. Cultura Popular: em busca de um referencial conceitual. **Cadernos de História**. Uberlândia, n. 7, jan./dez. 1996.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. (Re)significações culturais no mundo rural mineiro: o carro de boi — do trabalho ao festar (1950-2000). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 26, n. 51, p. 25-45, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t3VRYK9NvtNsBtkmsQjKQvC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de fev. 2023.

MACHADO, Cristina Gomes; NETTO, Mário Borges. Intelectuais e educação: o debate brasileiro em torno da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 4.024 de 1961). **História e Perspectivas**. Uberlândia, v. 57, p. 281-306, jul./dez. 2017.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; VIERIA, Renata de Almeida; SOUZA, Fátima Cristina de. Afro do Amaral Fontoura: estudos, produções e a Escola Viva. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 47, p. 232-250, set./2012.

MAGALHÃES, Maria Araci. **A seca e as humanidades no processo de acesso à água: as barragens do Rio Salinas e o desenvolvimento regional**. Orientador: Samuel do Carmo Lima. 2003. 133f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2003.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EdUSF, 2004.

MAGALHÃES, Justino. O Ensino da História da Educação. In. CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **O Ensino de História da Educação**. Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, p. 175-210. 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424885.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**, v.11,

n.2, p. 69-74, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5694/2895>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MAGALHÃES, Justino. **Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)**. Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.

MAGALHÃES, Justino. Literacia, inovação, inclusão – perspectiva histórico-pedagógica. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória, v. 1, n. 2, p. 13-25, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/59>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MALANCHEN, Julia. Cultura, processo de humanização e emancipação humana: definição e compreensão a partir da teoria marxista. *In.*: BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; PADILHA, Augusta. **Formação, ensino e emancipação humana: desafios da contemporaneidade para educação escolar**. Curitiba: CRV, 2019.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. *In.*: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco, 2014.

MEDEIROS, Marcelo; SOUZA, Pedro Herculano G. Ferreira de. Estado e Desigualdade de Renda no Brasil: Fluxos de rendimentos e estratificação social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 28, n. 83, p. 141-150, out. 2013.

MELO, André Lins de; SANTOS, Elisângela de Jesus Ribeiro dos; ANDRADE, Gercília Pereira de. Ensino Superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo. *In.*: **Anais...VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - HISTEDBR**, 2009, Unicamp- Campinas. História, educação e Transformação: tendências e perspectivas, 2009. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ErJB7MMF.doc Acesso em: 11 mar./2023.

MELLO, Suelly Amaral. Cultura, mediação e atividade. *In.*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pindo da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2009.

MELLO, Rita Tavares de. *et al.* Educação, imprensa e sertão do norte de Minas Gerais: lugar(es) de histórias. **Revista Educação, Escola e Sociedade**. Montes Claros, v. 10, n. 11, p. 18-44, jul./dez. 2017.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações**. Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, jan./jun. 2007.

MINAS GERAIS. Assembléia Constituinte. Anais da Assembléia **Constituinte de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1948.

MINAS GERAIS. **Lei 5696**, de 13 de outubro de 1969. Dá ao Ginásio Estadual de Salinas a denominação de “Nossa Senhora Aparecida”. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-5296-1969-minas-gerais-da-ao-ginasio-estadual-de-salinas-a-denominacao-de-nossa-senhora-aparecida>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei 5323**, de 07 de novembro de 1969. Concede subvenções a diversas instituições. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Lei&num=5323&ano=1969>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, Thais Palmeira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MAGALHÃES, Justino Pereira de. Acolhimento de crianças pobres no interior do Brasil: o caso de uma escola salesiana em Corumbá, Mato Grosso, 1904-1927. **Revista Brasileira de Educação** [online]. Rio de Janeiro, ANPEd, v. 27, e270018, p. 1-26, fev. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v27/1809-449X-rbedu-27-e270018.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

MOREIRA ALVES, Maria Helena. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. 5. ed. Trad. Clóvis Marques. Petrópolis: Vozes, 1989.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e teoria crítica do currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. História, Memória e as disputas pela representação do passado recente. **Patrimônio e Memória**. São Paulo, Unesp, v. 9, n.1, p. 56-70, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/334>. Acesso em: 10 jun. 2022.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Instituições escolares no Brasil colonial e imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, Unesp, n.28, p.181-203, dez. 2007.

NORA, Pierre. **Ere des commémorations**. Vol. III, Paris: Gallimard, 1992.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, São Paulo: EDUSC, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Educação e Sociedade na Assembleia Constituinte de 1946**. Orientador: José Carlos de Araujo Melchior. 1990. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, SP, 1990.

OLIVEIRA, Edileusa Santos. **O Ginásio de Conquista**: memória de uma instituição escolar (1940-1969). Orientadora: Ana Elizabeth Santos Alves. 2009. 211f. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista: BA, 2009.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de; NETO, Cosme Ferreira Marques. Um ninho de cozinheiras? Henrique Castriciano de Souza e a modernidade pedagógica da escola doméstica de Natal. **Revista Humanidades**, v. 30, n. 2, p. 304 - 332, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, Ana Ferreira de. **Entrevista de História Oral de Vida**. Salinas, 2021.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Por uma civilização cristã: a coleção monsenhor Álvaro Negromonte e a Pedagogia do Catecismo (1937 – 1965)**. Orientador: Jorge Carvalho do Nascimento. 2008. 380f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: SE, 2008.

PIERUCCI, Lucirleia Alves Moreira; FRANZI, Juliana; LIMA, Joselia Barroso Queiroz. O contexto social e educacional nas veredas do vale do Jequitinhonha. **Revista Vozes dos Vales**. Diamantina: UFVJM. v. 13, ano VII, 2018.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2006.

PINSK, Carla Bassanezi. Mulheres nos Anos Dourados. *In.*: PRIORE, Mary del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**, n. 14, São Paulo: EDUSC, 1997.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *In.*: PERELMULTTTER, Daisy; ANTONACCI, Maria Antonieta (Org.). Ética e História Oral. **Projeto História**, n. 15, p. 13-49, 1997.

PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. *In.*: FERREIRA, Maneta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. (Org.). **História oral: desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. *In.*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2017.

QUEIROZ, Maria Neuza Almeida; HOUSOME, Yassuko. As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970. **Revista Ensaio**, v. 20. Belo Horizonte, 2018.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. **O sistema de ensino ginasial e livros didáticos: interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961**. Orientador: Fernando Kolleritz. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em História). Campinas: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2008.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Adair José dos Santos Rocha. **A educação feminina nos séculos XVIII e XIX: intenções dos bispos para o recolhimento Nossa Senhora de Macaúbas**. 212f. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2008.

RODRIGUES, Carmem. **Força na Pequenez: Madre Serafina ontem e hoje**. Belo Horizonte: TELECARD, 1986.

RODRIGUES, Carmem. **Missão no Brasil: das Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento**. Belo Horizonte: TELECARD, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROWER, Basílio. **A Ordem Franciscana no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1947.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

SALAMA, Pierre ; MATHIAS, Gilberto. **O Estado superdesenvolvido: ensaios sobre a intervenção estatal e sobre as formas de dominação no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SALINAS. **Livro do Tombo da Paróquia Santo Antônio de Salinas**. Salinas, v. I., 1950.

SALINAS. **Educação Patrimonial Relação de Prédios Históricos em Salinas/MG**. Salinas, 2020. Disponível em: https://www.salinas.mg.gov.br/arquivos/educacao_patrimonial_23084358_12081702.pdf Acesso em: 21 out. 2022.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 542-557, maio/ago., 2007.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na Educação brasileira. *In.*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol. I – séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do Pensamento Único em Educação: Franciscanismo e Jesuitismo na História da educação brasileira.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTIAGO, Roberto Carlos Morais (memorialista). **Darcy Freire.** História de Salinas, Salinas: 06 set. 2016. Disponível em: <http://salinasmg.blogspot.com/2009/08/02081923-nasce-em-salinas-darcy-freire.html>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SANTIAGO, Roberto Carlos Morais (memorialista). Salinas, 120 anos de história. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Montes Claros.** Montes Claros. v.1, 2007. Disponível em: https://www.ihgmc.art.br/revista_volume1.htm. Acesso em: 27 de fev. 2023.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. Aos pés da águia alada: os grupos escolares e a infância sergipana nos tempos de Graccho Cardoso (1922-1926). **Interfaces Científicas – Educação.** Aracaju. v.2, n. 3, jun., p. 59 – 70, 2014.

SANTOS, Lílian Gleisia Alves dos. **O processo de produção do saber da experiência no início da carreira docente de professores egressos da licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG – campus Salinas.** Orientador: Edinaldo Medeiros Carmo. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2017.

SARMENTO, Maria Elza. **Entrevista de História Oral de Vida.** Salinas, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. *In.*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. v. 12 n. 34 jan./abr, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena Maria Bousquet. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Geraldo Bastos. A educação secundária: perspectiva histórica e teórica. **Atualidades Pedagógicas**, São Paulo: Nacional, 1969.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de; DALLABRIDA, Norberto. O ensino secundário e a formação das elites. Resgate: **Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas: UNICAMP, v. 29, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8666906>. Acesso em 17 nov. 2022.

SPINK, Mary Jane P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993. <https://www.scielo.br/j/csp/a/3V55mtPK8KXtksmhbkcktkj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 19 set. 2021.

SRE DE ARAÇUAÍ, Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí. **Arquivo de escolas extintas**. Araçuaí: 1951.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. *In.*: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. *In.*: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (coord.). **Psicologia social**. 7. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2006.

VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva; SOUZA, José dos Santos. Pedagogia Militar: do conceito a sua aplicação. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 19, p. 1-22, 2019.

VEIGA, Cynthia Greive. Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. **Hist. Educ. (Online)** Porto Alegre, v. 21, n. 53, p. 158-181, set./dez., 2017. file:///E:/2021/Textos_Historia_Educacao/Cynthia%20Veiga.pdf . Acesso em: 16 set. 21.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio**. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateia/s/article/viewFile/23855/16828>. Acesso em: 18 out. 22.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In.*: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In.*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

WEBER, Max. Sociologia da dominação. *In*: WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 1991.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.