

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

IGREJA CATÓLICA E A FORMAÇÃO FEMININA: A NATURALIZAÇÃO DA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO, A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE EX- ESTUDANTES DO INSTITUTO NOSSA SENHORA APARECIDA NO PERÍODO DE 1951 A 1970 EM SALINAS-MG

Lílian Gleisia Alves dos Santos
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Docente do IFNMG.
liliangleisiasantos@gmail.com

Felipe Eduardo Ferreira Marta
Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade –
PPGMLS/UESB. Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física – UESC.
fefmarta@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a formação feminina por uma escola confessional, no período de 1951 a 1970, na cidade de Salinas-MG. Os objetivos foram compreender o contexto sócio educacional e o currículo pensado para a educação de meninas pelo Instituto Nossa Senhora Aparecida e identificar a concepção de mulher a partir do currículo centrado na Pedagogia Moderna com foco na Escola Doméstica. Utilizamos o método da História Oral para realizar as entrevistas com cinco ex-alunos da escola pesquisada, com base nas obras “A Memória Coletiva” de Maurice Halbwachs (2006) e “Entre Memória e História: a problemática dos lugares” de Pierre Nora (1993). Buscamos ainda fontes documentais, no arquivo da escola, para análises e comparações junto às recordações evocadas pelos ex-estudantes. Durante as reflexões sobre as narrativas dos interlocutores e no trato com a história oral em diálogo com a memória, chamaram-nos atenção elementos que proporcionam vislumbrar que as freiras docentes Clarissas Franciscanas concebiam um modelo de educação e formação específica para a mulher num modelo patriarcal e religioso com essência de um ideário feminino a partir da Escola Doméstica.

Palavras-chaves: Formação Feminina, Memória, História Oral.

Introdução

No Brasil, a conquista do direito ao voto pelas mulheres ocorreu no Governo Vargas em 1932. Quando isso foi incorporado na Constituição, em 1934, também foi abolida a distinção de sexo para o exercício do voto. Contudo, o voto feminino era restrito

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

às mulheres solteiras e viúvas que trabalhavam com remuneração, as senhoras casadas só poderiam votar se autorizadas pelos maridos. Essa conquista se deu por meio de lutas que defendiam a igualdade, a liberdade e a individualidade, tanto de homens como de mulheres. Nos aspectos educacionais, a inserção da mulher nos espaços de escolarização foi tímida e morosa, pois esse era um privilégio do sexo masculino. Com a conjuntura desenvolvimentista no setor industrial e econômico, houve a necessidade de expansão das unidades escolares, o que acarretou a necessidade de aumento do número de professores para atender a demanda. Isso abriu espaço para o ingresso da mulher nas escolas, porque o intuito era que elas pudessem se qualificar para assumir a profissão de professora das séries primárias.

Diante dos movimentos impostos pelo desenvolvimento industrial, não se podia negar a falta de mão de obra qualificada que pudesse permitir o progresso econômico da nação. Isso acarretou a instrução das classes desfavorecidas a partir de uma ideologia dominante de forma a manter o papel social conservador. Para atender a esse fim, foram criadas escolas femininas com formação e preparação para o exercício do magistério das primeiras letras, profissão aceita como atividade feminina pela família e sociedade patriarcal.

Diante da necessidade exposta, foram criadas escolas normais nas diversas cidades brasileiras com o intuito de ampliar conhecimentos básicos que pudessem atender o processo de industrialização com mão de obra qualificada. Esse processo agradou a classe dominante porque atendia às aspirações de proporcionar uma profissão às meninas de famílias que tinham um bom poder aquisitivo, além de manter e propagar as ideologias da classe dominante, seus valores morais e sociais e disseminar isso num futuro próximo, com a instrução das classes subalternas para atingir os objetivos socioeconômicos desenvolvimentistas.

Assim, o interesse deste estudo foi compreender o momento em que essas necessidades chegaram em Salinas-MG, cidade situada no Norte de Minas Gerais, com limites geográficos com o Vale do Jequitinhonha. O que nos levou a questionar: Qual o papel da memória frente ao contexto e finalidade de criação do Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA), escola confessional e feminina na cidade de Salinas-MG? Para direcionarmos nossas buscas pelas respostas, buscamos compreender o contexto

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

socioeducacional e o currículo pensado para a “educação de meninas” pelo Instituto Nossa Senhora Aparecida; e identificar a concepção de mulher a partir do currículo de Pedagogia Moderna¹ com foco na Escola Doméstica².

Para realização deste trabalho, optamos pela metodologia de História Oral e de Vida a partir dos estudos da memória. Cinco ex-estudantes foram entrevistados e são aqui identificados com nomes fictícios para resguardar o anonimato. As discussões são voltadas para a Memória Coletiva, seus subsídios na compreensão das subjetividades que envolvem história local, vivências e experiências sociais. Assim, este trabalho contou com as contribuições de teóricos do campo da história, memória e história oral: Carla Bassanezi (2002), Maurice Halbwachs (2006), Pierre Nora (1993), Alessandro Portelli (1997) e Ecléa Bosi (1994). Haja vista que as memórias narradas reconstróem vivências de um INSA que não aparecem na memória oficial. Além do mais, a comunidade salinense preza pela memória e história dessa instituição como um marco da história da educação em Salinas-MG, isso nos permitiu vislumbrar a importância em aprofundar, registrar e publicizar este estudo.

O contexto sócio educacional de Salinas-MG na década de 1950 a partir da Memória Coletiva

O processo de urbanização em Minas Gerais se deu a partir de metas desenvolvimentistas, em 1893, com o movimento da mudança da capital de Ouro Preto para Belo Horizonte. Por se tratar de uma cidade considerada moderna e planejada, esta foi escolhida como ponto central para a integração política e econômica. A partir de então, e seguindo uma linha desenvolvimentista, necessidades foram surgindo de forma a adotar mudanças também em Minas Gerais, considerando os movimentos que envolviam todo território brasileiro, o que exigiu um olhar diferenciado para a educação de modo a atender esse novo contexto.

¹ Criou-se a Pedagogia Moderna, entre os séculos XVIII e XIX, e sua história foi conseqüentemente incorporada pela história da educação ao passo que se deu uma estruturação de fatos. Tinha como meta a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria responsável por inserir as pessoas na ordem social (LIBÂNEO, 2005).

² No Estatuto e Projectos – Regulamentos e Instruções do Instituto Nossa Senhora Aparecida, dispõe que o ensino será em conformidade com a Pedagogia Moderna sob as artes da Escola Doméstica (INSA, 1951).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Apesar de algumas mudanças no setor de educação, somente na década de 1940, foram promulgadas legislações educacionais que definiram nacionalmente diretrizes para os diversos níveis de escolarização e cursos, isto é, as Leis Orgânicas ou Reformas Capanema, especificamente entre 1942 a 1946. Essas legislações vigoraram a partir da última metade da década de 1940, perpassando pela década de 1950 e findando no início da década de 1960 pela contingência de uma nova legislação. Durante esse período, o monopólio do ensino médio estava nas mãos de educadores ligados à Igreja Católica sob iniciativa privada e dos grupos dos Pioneiros da Educação Nova (JÚNIOR; GUIMARÃES, 2019). Nesse cenário, em Salinas-MG, a oferta do ensino formal era precária, a saber, até o ano de 1951, não havia escolas ginasiais e secundárias. O ensino escolar se limitava às primeiras letras e era ministrado 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 que pudesse facilitar o acesso às escolas.

Para poder se adequar ao desenvolvimento econômico, os políticos, comerciantes e fazendeiros regionais da época se mobilizaram em busca de ajuda junto à igreja católica para que pudessem ampliar a escolarização de seus filhos, principalmente das meninas, porque se sentiam inseguros em mandá-las para outra cidade em tão pouca idade, longe do ambiente familiar, prática que já adotavam com os meninos após concluírem o ensino primário. Essas questões são evidenciadas nas narrativas dos estudantes quando relembrou o contexto vivenciado em Salinas, antes da criação do INSA:

[...] quem queria educar seus filhos, tinha que mandar pra fora, tinha que ter um poder aquisitivo melhor. Minha irmã mesmo, a mais velha, ela foi estudar no Imaculada [escola confessional em Montes Claros-MG]. Ela concluiu o primário e com 11 anos teve que sair daqui muito nova. Lá tinha regime de internato, por isso que meus pais a deixou ir (SIMONE, 2020).

Percebemos a real necessidade de implantação de escolas ginasiais e secundárias em Salinas que pudessem dar conta dessa demanda. Caso contrário, os meninos e meninas, que não fizessem parte de famílias abastadas e de posses que pudessem dar continuidade ao trabalho dos pais nos comércios e fazendas, conseqüentemente, continuariam por um período ainda maior à margem do conhecimento, de maneira a lhes restarem se dedicar ao trabalho rural e à prestação de serviços domésticos. Às famílias

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

das classes desfavorecidas não cabia, em seus orçamentos, pagar mensalidades educacionais, moradia e alimentação. Como é ressaltado na fala de Luana (2019):

Para a cultura do povo, principalmente do pessoal antigo, já foi bom demais trazer o INSA, porque o rico apanhava seus filhos e levava para Belo Horizonte ou outra cidade onde pudessem estudar. E a população em massa que não tinha condições, não ia ter educação nunca!

Inferimos, desse depoimento, que o INSA não foi suficiente para as carências educacionais daquele período, mas foi de suma importância para que houvesse desenvolvimento cultural, político e social que pudesse servir como alavanca à ampliação do conhecimento escolar a partir dali. Para tanto, fazia-se necessário ter professores qualificados para dar conta das exigências que se instauravam no que diz respeito ao progresso econômico e social.

Por esses motivos, cidadãos salinenses, influenciados também pelo momento em que se acreditava que a mudança cultural e social deveria acontecer por meio da educação, vislumbraram-se em empregar esforços para a formação da mulher, a partir da educação doméstica, por intermédio de um perfil de mulher do lar. Destarte, a primeira preocupação foi trabalhar na perspectiva de trazer para Salinas-MG uma formação feminina, visando “a mulher como transmissora da cultura e valores de um modelo social, passando a ter o papel de preparar o homem moderno” (TAVARES; STMATTO, 2018, p. 4) de forma a assumir a gestão do ensino nas escolas. Contudo, sem perder de vista sua preparação religiosa, moral, fraterna e disciplinar, segundo a espiritualidade católica franciscana, na qual encontraram apoio para efetivar seus anseios por uma educação escolar.

Considerando os estudos de Halbwachs (2006) em “A memória coletiva”, compreendemos que o INSA é um tempo organizado convencional, porque existe uma organização coletiva do tempo, uma divisão do trabalho social em que organiza e determinam atividades comuns. Estas marcam a caminhada daqueles que a experienciaram e, assim, têm pontos de referência que se relacionam às lembranças. Porque o momento é localizado na função tempo/espaço, “o tempo aqui só nos importa na medida que nos permita reter e lembrar os acontecimentos que ali se ocorreram” (HALBWACHS, 2006, p. 124). Existe um contexto social em Salinas marcado por fatos do passado e, mesmo quando os entrevistados, no ato de evocar as datas, não são claros,

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

há de algum modo um conjunto de circunstâncias inter-relacionadas entre as lembranças ligadas que se depreende num determinado fato ou situação.

Neste momento, abarcamos o INSA como 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. Esses fatores se expressam nas narrativas de História Oral envolvidas de recordações compartilhadas com constância, em determinadas memórias, que conectam aos grupos e apontam a materialização de um entendimento partilhado (BOSI, 1994; PORTELLI, 1997). Assim, trazemos aspectos individuais que se constituem em Memória Coletiva a partir do INSA.

O Instituto Nossa Senhora Aparecida

O espaço é o quadro de referência da memória e se movimenta a partir dela. Ele está estritamente relacionado à experiência de cada um, já que as memórias são localizadas e situadas nos grupos de convivências e nas convivências em grupos. Para Nora (1993), nossas memórias estão ligadas aos lugares, pois, estes são marcantes para a cristalização de nossas recordações. Não o lugar em si, mas, ele enquanto ponto de articulação, os sentidos que ele nos traz, o tempo em que se originou e funcionou. Porque a questão temporal traz sentidos carregados de cultura, anseios, movimentos, relações sociais e reconstituição de uma história.

Os lugares de memória são resíduos, pontos de interseção. Isto significa que são pontos de ligações para que possamos acessar nossas lembranças, porque as recordações não são soltas, tampouco espontâneas, arquivos precisam ser acessados, para tanto, os lugares de memória e o tempo nos auxiliam nesse acesso. A partir desses estudos, aqui, tomamos o Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA), como lugar que constitui símbolos da memória para os cidadãos salinenses, lugar de natureza material, concreta, abstrata e intelectual construída.

O INSA foi uma escola confessional criada na cidade de Salinas-MG na década de 1950 e que esteve sob a liderança da igreja católica até a década de 1970, conduzida por freiras Clarissas Franciscanas. Neste estudo, abarcamos a história e memória que se

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

cruzam na reconstituição de vivências e práticas de relações sociais construídas. A partir do contexto da cidade norte mineira já posta anteriormente,

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 (SIMONE, 2020).

Pelo relato de Simone, Salinas-MG abriu as portas à Congregação Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento para a fundação do Colégio, o INSA, escola que tinha como foco inicial a formação feminina. Somente em 1956, abriu matrículas para o sexo masculino, entretanto, o Curso Normal continuou restrito às moças. 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, suas finalidades eram a educação. A partir de então, a instituição foi se expandindo para todo território brasileiro, abrangendo, inclusive, Minas Gerais.

Para isso, 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) se dirigiu à Congregação, em 1950, para expor a situação daquele município e o desejo do povo pela ampliação educacional. A Congregação, por meio da Madre Noemi do Getsêmani, a princípio, expôs dificuldades para prover as irmãs e construir o Colégio, contudo, após ouvir que toda a sociedade estaria disposta a não medir esforços para este fim, prometeu-lhes enviar algumas irmãs no início de 1951, contando com o apoio já mencionado (INSA, 1976).

Em seus hábitos religiosos da Congregação, as Freiras Clarissas Franciscanas foram chegaram em Salinas-MG para viabilizarem a criação do INSA. O hábito franciscano atraía os olhares curiosos dos salinenses, principalmente porque elas tinham posturas serenas, educadas e demonstravam ser sábias em conhecimento. Isso fazia com que não só os 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 as meninas da região.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Desta maneira, o povo intensificou os preparativos e organizou várias comissões a fim de preparar uma casa para as freiras residirem e para que também pudesse funcionar a escola. Mobilizado pelo anseio do futuro progresso de Salinas, Dr. Olinto Prediliano Santana – senhor respeitado, político e de grandes posses – doou à Congregação um terreno com três casas modestas para este fim (INSA, 1976; LUANA, 2019; SIMONE, 2020; JANAÍNA, 2021). A partir de então, e com esforços conjunto, 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, economista; e, Irmã Elizabeth Freitas (INSA, 1976; RODRIGUES, 2003).

Como se pode perceber, na imagem 2 abaixo, a primeira sede foi uma casa de arquitetura com características socioculturais e econômicas específicas do sertão norte mineiro: ampla, com múltiplas janelas, sem forro, telhas artesanais e em terreno espaçoso. Na imagem, ainda podemos notar a presença somente de meninas devidamente uniformizadas, com impressões de obediência e disciplina.

Imagem 2: Primeira sede do INSA.



Fonte: Rodrigues (2003).

Sem intenção de exaltar ou tomar partido, não podemos deixar de mencionar que os esforços realizados pelas franciscanas junto à população nutriram ambições maiores. Apesar das precárias condições e pobreza de recursos materiais, foi construída uma grande sede para a Escola por meio de doação de terreno, doações financeiras em espécie,

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

realização de eventos festivos religiosos, leilões, festivais regionais, tudo que naquele momento pudesse estar ao alcance para angariar fundos a ser aplicado 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, funcionava o Colégio, dormitórios das freiras, alas para o regime de internato e orfanato e uma capela para os momentos de orações e comemorações religiosas (JANAÍNA, 2021).

Ainda quando ocorriam todos os esforços para construção da própria sede em 1952, já foi necessário mudar para um prédio maior, devido ao crescente número de alunas e também para atender às exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O prefeito da época, Sr. Miguel de Almeida cedeu um prédio da prefeitura para instalação do INSA, o que permitiu receber um número maior de meninas e regularizar a situação junto ao MEC. Por fim, em 1º de março de 1958 o Colégio foi transferido para a sede própria, embora, ainda houvesse três pavilhões em processo de construção (INSA, 1976).

O trabalho exercido pelas franciscanas no colégio não era remunerado, “era uma forma de doação aos necessitados, ao próximo, que chamava a atenção das jovens. [...] Muitas moças, de modo particular, as que vinham de cidades onde as irmãs não tinham casas, eram enviadas por sacerdotes que conheciam a congregação” (RODRIGUES, 2003, p. 357). Essa prática se dava devido ao contexto, em que a mulher deveria estar sempre protegida, essa era uma das finalidades dos internatos, a preservação das jovens sem perder de vista a formação religiosa e prática da fé cristã. O que nos interessa aqui é buscar compreender esse processo de criação da escola e o currículo pensado e trabalhado na formação das meninas, uma vez que, não há registros escritos publicizados do que se passou.

Currículo e formação feminina em questão

A metodologia de história oral e de vida nos permitiu conhecer as vivências escolares das estudantes daquele período, o que nos chamou muita atenção foi o currículo trabalhado no INSA. Nos relatos dos entrevistados, é notório que havia um modelo de

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

mulher a ser formado, o contexto a que a mulher deveria se dedicar se limitava a uma visão patriarcal, de servidão, obediência e para o lar. De maneira sutil, era incutido na formação das mulheres buscar profissões que iam ao encontro dessas características, de tal maneira que a oferta secundária para elas foi o Curso Normal, sem lhes darem outra opção. Reconhecemos que o momento desenvolvimentista também necessitava de professores habilitados que pudessem formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, contudo, questionamos: Por que a matrícula no Curso Normal do INSA era um “privilégio” para as mulheres? Por quais motivos não recebiam matrículas masculinas?

O Brasil dos anos 50 viveu um período de ascensão da classe média. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o país assistiu otimista e esperançoso ao crescimento urbano e à industrialização sem precedentes que conduziram ao aumento das possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres (BASSANEZI, 2002, p. 608).

Pregava-se, naquele momento, um fortalecimento de participação e democracia com discursos de aproximação de direitos iguais para homens e mulheres, todavia, era clara a organização social das funções femininas e masculinas. Bassanezi (2002) reforça que, apesar de a mulher ganhar mais espaço no campo do trabalho remunerado, permanecia forte a diferenciação da moral sexual e os preconceitos em relação ao campo profissional da mulher, visto como secundário ao do homem – o chefe da casa.

O crescimento da participação feminina no mercado de trabalho na década de 1950 é fato incontestável, porém as mulheres ainda eram vistas como mães e donas de casa e deveriam se dedicar a isso. Àquelas que procuravam exercer uma profissão deveria saber escolhê-la, pois, não poderia envergonhar o marido, era preciso sempre deixar claro para a sociedade que o homem era o provedor da casa. Se a profissão escolhida pela mulher fosse diferente dos padrões tradicionais e não aceitáveis pela sociedade, ela estaria se expondo à perda da feminilidade, do respeito e proteção que deveria receber do marido, uma vez que, estaria buscando uma competição junto a ele. Por outro lado, para fazer com que a mulher entendesse que “o lugar da mulher” é com o cuidado da casa, com a família e com os filhos, o discurso era de que ela não daria conta de realizar essas funções e ainda exercer com eficiência, e em concomitância, uma atividade remunerada. Fator que forçava muitas mulheres a deixarem o trabalho para se dedicar inteiramente à família quando dava à luz o primeiro filho.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Considerado o mais próximo da função de ‘mãe’, o magistério era o curso mais procurado pelas moças, o que não significava sequer que todas as estudantes fossem exercer a profissão ao se formarem, pois muitas contentavam-se apenas com o prestígio do diploma e a chamada ‘cultura geral’ adquirida na escola normal (BASSANEZI, 2002, p. 625).

Nesse sentido, percebemos que o magistério é uma das profissões consideradas como continuidade da vida doméstica. Isso porque, nas acepções patriarcais, a mulher é quem deve se dedicar ao ensino de primeiras letras, ela que tem “habilidades” para lidar com crianças, eximindo o homem dessa função, uma característica machista e tradicional que define atribuições distintas para homens e mulheres.

Tal constatação aproxima-se do contexto em que o INSA foi criado: além de ser uma escola confessional gerida por freiras Clarissas Franciscanas – o que reforçou um currículo para a formação a partir da Escola Doméstica –, percebemos um encadeamento de ideias e práticas patriarcais em que a primeira obrigação da mulher, na busca de estudos, teria que ser a procura por uma formação de bons hábitos que pudessem lhe atrair olhares de rapazes que desejassem conduzi-las ao altar e construir uma família perfeita. Por Escola Doméstica, entendemos a escolarização feminina marcada pelo rigor e pela preparação das moças para uma série de tarefas domésticas, como cuidar da casa, lavar, cozinhar, passar, cuidar dos filhos, higiene pessoal e zelo pelo ambiente familiar sem questionar a divisão tradicional de papéis.

A documentação oficial do INSA, precisamente no Artigo VII do Capítulo III, “Projectos – Regulamentos e Instruções do Instituto Nossa Senhora Aparecida, de Salinas-MG³”, institui que as meninas receberão Educação Moral e Religiosa (INSA, 1951). Quando analisamos esse documento de modo a confrontá-lo com os relatos dos ex-estudantes, percebemos que havia um currículo que visava a inserção das meninas na sociedade, carregado de pudor, disciplina e controle de comportamento, isso se encontra explícito no parágrafo único do Artigo XVIII: “poderão ser afastadas do Instituto, as alunas que, por sua má conduta fora do estabelecimento o desmoralizarem, atraindo contra ele as censuras do público” (INSA, p. 26). Essas exigências estavam claras nos

³ Os termos e citações de documentos oficiais do Ginásio Nossa Senhora Aparecida serão mantidos conforme ortografia do período em que foi escrito.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

documentos escritos e também nas vivências cotidianas da escola, como podemos certificar na reminiscência abaixo:

Era cobrado o uniforme, sabe! [Fala com veemência e admiração] Vestimenta adequada. Era saia lá no joelho e blusa de manga. A gente não podia vestir blusa fina e sem corpete, você está entendendo? Tinha que ter o corpete! Blusa transparente não podia vestir. Era rigorosa a disciplina e uma formação boa para aquela época aqui (LUANA, 2019).

Inferimos aqui, que a mulher carrega um olhar enquadrado sobre si. Ela é vista como a principal responsável pelos valores morais e sociais e é lhe imposto um peso muito grande. Devido à formação que receberam, pautada na disciplina e obediência, elas consideram essas cobranças como algo normal, positivo e inquestionável; aceitam que a mulher tem que assumir o “lugar de mulher”. Essa é a mulher, a professora que a sociedade da época almejava para a formação escolar das crianças, de tal forma que esse não era um espaço para o sexo masculino, porque este era visto sob outra óptica. Ao homem muito lhe era permissivo e sem julgamentos pela sociedade, sempre havia justificativas para amparar seus atos. Nas recordações de Francisca, também são evidenciadas que cabe a mulher zelar pela “boa reputação”:

Elas [as freiras] tinham para conosco uma formação moral e religiosa muito rigorosa, nos era ensinado comportamentos de como sentar adequadamente, aquelas gargalhadas fortes demais que algumas meninas davam, elas falavam que era escândalo e que nós tínhamos que ter condutas e posturas comedidas com as palavras e com as atitudes.

Captamos nas narrativas um currículo transmitido por meio das memórias coletivas, práticas populares e sociais embutidas nos discursos e nas formas de expressão a que os estudantes devem atribuir significados. Assim, o que significa trabalhar com os estudantes conhecimentos distintos em função de um contexto social e diferenciação por sexo? Não caberia problematizar questões e valores que pudessem mobilizar interesses e transformações de práticas cristalizadas? São indagações que nos levam a compreender que, em se tratando de uma instituição pertencente à igreja católica, os conhecimentos, práticas e posturas são tomados como algo natural e inevitável, historicamente construídos e moralmente regulados e que não permitem desestabilizar a identidade de

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

uma população. Como afirmam Giroux e McLaren (2008), contrariar uma ideologia e política de convivência historicamente construída implicaria em levantar ataques morais e desestabilização de uma tradição imposta pela classe dominante. Na narrativa de Tadeu (2019), essas questões trazem fortes evidências da naturalização de divisão sexual do trabalho: “me lembro que foi introduzido para os homens técnicas agrícolas e para as mulheres economia doméstica”. Essa lembrança reforça nossa hipótese inicial, um período carregado por um contexto educativo em que a intencionalidade é, direta ou indiretamente, impor um modelo educacional, uma estruturação de educação distinta para meninos e meninas. Isso é ratificado pelas evocações de Francisca (2021):

Em Educação Artística a gente aprendia a cantar, bordar; 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.

É nítida, nas memórias apresentadas, a concentração nas relações de poder nos sistemas de ensino. De acordo com Lopes e Macedo (2011), as disciplinas escolares são inseridas no currículo a partir de argumentos de pertinência e utilidade cotidiana em que regras e valores são estabelecidos de modo a naturalizar uma tradição imposta. Neste estudo, é irrefutável que a formação feminina se deu num modelo de crença em que “as mulheres inteligentes ou cultas eram incentivadas a ajudar o marido caso fosse preciso, mas deveriam fazê-lo de forma tal que o marido não se sentisse humilhado ou aborrecido por ter seu território invadido por uma mulher” (BASSANEZI, 2002, p. 630). Mediante as discussões e interpretações realizadas, afirmamos que o ensino no INSA se consumou com distinções evidentes entre formação feminina e masculina. O esmero na educação era para que as mulheres da época buscassem aprender e desenvolver qualidades voltadas para atividades do lar, e, quando profissionais, àquelas com características que se aproximassem da mulher enquanto boa mãe, cuidadora, zelosa, de forma a expressar aprovação de suas atitudes pelo marido e sociedade, especificamente no contexto de Salinas-MG, o magistério.

Considerações Finais

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

A pesquisa revelou que a criação do Instituto Nossa Senhora Aparecida foi um marco histórico que trouxe perspectivas desenvolvimentistas no campo educacional, econômico, político e social para os cidadãos salinenses. A cidade, naquele momento, era de difícil acesso, carente e esquecida pelos governantes. De fato, a consolidação da escola trouxe à tona sonhos possíveis de serem realizados. É verdade que a escola não atendeu toda a população, no entanto, permitiu que, a partir da formação e qualificação de professoras primárias, a educação escolar fosse se expandindo gradativamente, à medida que a democratização do ensino foi se tornando possível.

A formação no INSA se deu na perspectiva da Pedagogia Moderna sem perder o foco das artes da Escola Doméstica. Sob o ponto de vista de gênero evidenciou-se que a educação feminina concebia um currículo com um ideal de mulher, bem comportada, guardiã do lar, boa esposa e dedicação à maternidade. Havia expectativas sobre a formação feminina para as mulheres que deveriam assumir o ensino das primeiras letras. Por se tratar de uma escola pertencente à igreja católica, em que o ensino estava sob a responsabilidade de freiras Clarissas Franciscanas, as atividades escolares eram pautadas numa concepção cristã e religiosa carregada de regras e valores morais impostos pelas crenças do catolicismo e de uma sociedade tradicional e patriarcal.

Portanto, concluímos que as memórias documentais e de história oral, fontes deste estudo, mostraram que a escola prezava por um ideal materno a se estender na profissão de professora do ensino primário. Teve como fundamento o papel social da mulher para manutenção do *status quo*, apesar das mudanças socioeconômicas e industriais que se impunham historicamente. Nesses moldes, não assentava ao sexo masculino a profissão docente para crianças, a matrícula no Curso de Magistério do INSA era restrita às moças. Dessa forma, compreendemos que a instituição, no contexto entre os anos de 1950 a 1970, buscou efetivar uma formação educacional internalizada por concepções patriarcais, destacando que os espaços se abriam para atuação profissional da mulher, mas, à mulher, quando inteligente e culta, deveria buscar uma profissão delineada por características de natureza feminina que pudessem manter as relações tradicionais construídas, neutralizando ideias que pudessem comprometer a honra do homem enquanto provedor familiar.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Por fim, as memórias dos ex-alunos do Instituto apontam que as mulheres ainda levam consigo, de modo intrínseco, que a educação recebida foi essencial para o espaço em que ela se encontra hoje. Sem questionar, elas aceitam a naturalização do espaço enquadrado para a mulher, sentem orgulho por carregar posturas e práticas cristalizadas em que a mulher precisa saber o “seu lugar”. Abonam ao sexo feminino atitudes decentes, respeitáveis, bem disciplinadas e com as responsabilidades “de mulher” que as envolvem. Essas posturas e atitudes são frutos da formação recebida e, por mais que elas saibam que o contexto mudou, acreditam que o mundo está ao avesso porque a educação não é a mesma de antigamente.

Referências

BASSANEZI, Carla. Mulheres nos Anos Dourados. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter. Formação do Professor como uma Contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In.: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

INSA. **Projectos** – Regulamentos e Instruções do Instituto Nossa Senhora Aparecida. Salinas: INSA, 1951.

INSA. **Histórico do Instituto Nossa Senhora Aparecida**. Salinas, 1976.

JUNIOR, Décio Gatti; GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. As reformas educacionais em Minas Gerais: dos ambiciosos ideais formativos em âmbito estadual à preparação para o trabalho nas políticas educacionais (1892 – 1976). In: CARVALHO, Carlos Henrique de; NETO, Wenceslau Gonçalves (orgs.). **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In.: LIBÂNEO, José Carlos. SANTOS, Akiko (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, São Paulo: EDUSC, 1993.

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: PERELMULTER, Daisy; ANTONACCI, Maria Antonieta (Orgs.). Ética e História Oral. **Projeto História**, n. 15, p. 13-49, 1997.

RODRIGUES, Carmem. **Missão no Brasil**: das Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento. Belo Horizonte: TELECARD, 2003.

TAVARES, Marianna Carla Costa; STMATTO, Maria Inês Sucupira. **A concepção de mulher no currículo da Escola Doméstica de Natal (1914 – 1944)**. Research, Society and Development, 2018. v. 7, n. 3, p. 01-17.