

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: LÍlian Gleisia Alves dos Santos

E-mail: Reservado

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Brasil

Submetido: 18/02/2021

Aprovado: 19/03/2021

Publicado: 15/12/2023

 10.20396/rho.v23i00.8664315

e-Location: e023049

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023): SANTOS, L. G. A. dos; BARROS, M. S. F.; MARTA, F. E. F. Escola: espaço de formação e disseminação da cultura no processo de humanização do indivíduo na década de 1950. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 23, p. 1-21, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8664315. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664315>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DA CULTURA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO NA DÉCADA DE 1950¹



Lattes

Lílian Gleisia Alves dos Santos*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais



Lattes

Marta Silene Ferreira Barros**

Universidade Estadual de Londrina



Lattes

Felipe Eduardo Ferreira Marta***

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO

O estudo buscou refletir sobre a educação e a cultura enquanto fonte de formação humana e humanização do indivíduo. Assim, teve como objetivo compreender a escola enquanto espaço privilegiado de humanização, valorizando a cultura sistematizada na perspectiva crítico-dialética, Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, teve como eixo condutor a criação e implantação do Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA), uma escola confessional na cidade de Salinas-MG na década de 1950. Para realização desta investigação, utilizamos referenciais teóricos, articulando-os com informações de dados documentais e entrevista realizada com três ex-alunas da escola, a partir de análise e interpretação na perspectiva crítico-dialética. Avaliamos que o INSA foi um espaço de suma importância para o processo de humanização, no entanto, o estudo revelou que a educação escolar nesse educandário não tinha preceitos emancipadores, uma vez que seu ensino se permeou a partir de crenças, dogmas, disciplina e práticas patriarcais.

PALAVRAS-CHAVE: Escola confessional. Formação humana. Pedagogia histórico-crítica. Teoria histórico-cultural.

SCHOOL: PLACE OF TRAINING AND CULTURE DISSEMINATION IN THE HUMANIZATION PROCESS OF AN INDIVIDUAL IN THE 1950S

Abstract

This study searched to reflect on education and culture as a source of human formation and the person's humanization. Thus, it aimed at comprehending school as a privileged space of humanization, valuing systematic culture in the critical- dialectical perspective, Cultural-historical theory and Historical-critical Pedagogy. In order to achieve that, it had as a conductor the creation and implementation of Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA), a religious school in Salinas city, Minas Gerais state at 1950 decade. To make this investigation, we have used theoretical reference, articulating it with documental data information and interviews with three former students of the school. Critical- dialectical perspective was used for analysis and interpretation. We have evaluated that INSA was a space of great importance for humanization process; however, the study showed that scholar education in that place wasn't based on emancipatory principles; teaching was rather based on beliefs, dogmas, discipline and patriarchal practices.

Keywords: Religious school. Human formation. Historical- critical pedagogy. Cultural- historical theory.

ESCUELA: ESPACIO DE FORMACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA CULTURA EN EL PROCESO DE HUMANIZACIÓN DEL INDIVIDUO EN LOS AÑOS CINCUENTA

Resumen

El estudio buscó reflexionar sobre la educación y la cultura como fuente de formación humana y humanización del individuo. Así, se apuntó a entender la escuela como un espacio privilegiado de humanización, valorando la cultura sistematizada en la perspectiva crítico-dialéctica, Teoría Histórico-Cultural y Pedagogía Histórico-Crítica. Para ello, tuvo como principio rector la creación e implementación del Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA), un colegio confesional en la ciudad de Salinas-MG en la década de 1950. Para llevar a cabo esta investigación, utilizamos referencias teóricas, articulando los mismos con informaciones documental de datos y entrevista a tres exalumnas de la escuela, desde el análisis y la interpretación en la perspectiva crítico-dialéctica. Evaluamos que el INSA era un espacio sumamente importante para el proceso de humanización, sin embargo, el estudio reveló que la educación escolar en este educandário no tenía preceptos emancipatorios, ya que su enseñanza estaba impregnada de creencias, dogmas, disciplina y prácticas patriarcales.

Palabras clave: Escuela confesional. Formación humana. Pedagogía histórico-crítica. Teoría histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco abordar a escola enquanto elemento determinante para a disseminação da cultura no processo humanizador do indivíduo, numa perspectiva crítico-dialética, a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa linha de pensamento, partimos do pressuposto de que “[...] o ser humano se constitui como ser humano nos processos de vida e educação que experimenta” (Mello, 2009, p. 366). Para tal configuração, temos como âmbito o Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA), uma escola confessional criada no início da década de 1950 na cidade de Salinas-MG, situada no norte do estado. Esse educandário com ideais diretamente ligados à Ordem Franciscana da Igreja Católica foi instituído a partir de mudanças sociais, econômicas e culturais na região norte mineira.

Uma importante característica dessa escola é que sua criação teve como foco a formação nos cursos ginásial e normal de meninas. O ensino era ministrado especificamente por freiras Clarissas da Ordem Franciscana. A formação por elas ministrada foi baseada nos princípios da Escola Nova, todavia, carregada de práticas e concepções tradicionais que se justificam pela tradição religiosa do catolicismo. Sabemos que a década de 1950 foi fortemente influenciada pelo projeto nacional desenvolvimentista, que se deu pelo plano de modernização do Brasil. Nesse período, foi atribuído à escola o papel de ponte para o processo de modernização, já que caberia a ela disseminar conhecimentos básicos para alavancar a mão de obra ao mercado de trabalho.

Esta pesquisa se justifica pela relevância e importância do INSA instaurados nas memórias dos cidadãos salinenses, tendo em vista que a criação deste educandário é considerada por eles como algo inestimável e valioso, responsável em proporcionar à educação daquela cidade um ensino que serviu de base para seu desenvolvimento. Nesse sentido, coube-nos investigar: qual o papel da escola no processo de formação e humanização dos sujeitos por meio da cultura elaborada na perspectiva crítico-dialética? Para tanto, objetivamos compreender a escola enquanto espaço privilegiado de humanização, valorizando a cultura sistematizada na perspectiva crítico-dialética, Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica; elucidar os fatores preponderantes para a criação do Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA) no município de Salinas-MG na década de 1950; identificar as influências que a escola tem na contemporaneidade que podem impedir ou não o processo de humanização na abordagem crítico-dialética; e identificar a escola no processo de formação humana do sujeito na perspectiva Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-crítica.

Para realização deste trabalho, apropriamo-nos de estudos bibliográficos, estabelecendo um diálogo com fontes documentais e orais – haja vista que os documentos promovem uma reconstrução da realidade posta a fim de comprovar cientificamente um determinado fato ou acontecimento, sobretudo no que se refere às relações e ações humanas no desenvolvimento histórico em qualquer tempo e lugar. Isso se justifica, principalmente,

porque “[...] a história se faz com documentos. Os documentos são vestígios deixados pelos pensamentos e atos das pessoas do passado” (Langlois; Seignobos, 2017, p. 16). Logo, para efetivação deste estudo, rastreamos algumas fontes documentais e orais, como: boletins informativos, legislações, projeto político pedagógico da escola, fotografias e entrevistas com três ex-alunas do INSA. Vale ressaltar que, considerando se tratar de histórias de vidas, optamos neste trabalho por identificar as entrevistadas com seus próprios nomes com a respectiva anuência destas. Os dados dispostos neste texto referem-se parcialmente a um arquivo de informações de uma pesquisa de doutoramento “Memórias do Colejão: o Instituto Nossa Senhora Aparecida e a História da Educação em Salinas-MG (1951 - 1977)” (Santos, 2023). Deste modo, os dados e as informações foram úteis, cuidadosamente selecionados, e viabilizaram a efetivação deste trabalho. De outro modo, evidências constitutivas, científicas, normativas, econômicas, políticas, religiosas e pedagógicas nos fizeram perceber processos de desenvolvimento a partir de uma rede de relações, o que nos permite uma percepção a partir do materialismo histórico-dialético.

Assim, este texto está estruturado em três seções. Na primeira, abordamos a criação do Instituto Nossa Senhora Aparecida, na segunda, a cultura escolar como elemento essencial no processo de formação humana e, na terceira, apresentamos o processo de humanização do sujeito e, ao mesmo tempo, as implicações da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica nesses movimentos. Por fim, as considerações finais, nas quais pontuamos as contribuições trazidas por este trabalho.

O INSTITUTO NOSSA SENHORA APARECIDA: UMA ESCOLA CONFSSIONAL²

Para melhor compreensão, lembramos neste momento que “[...] a educação brasileira desenvolveu-se, principalmente, por influência da pedagogia católica (a pedagogia tradicional de orientação religiosa)” (Saviani, 2011, p. 94). Este fato é relevante para entendermos a pedagogia do educandário de que se trata este estudo. Dessa maneira, para concebermos a criação de uma escola de uma determinada cidade, faz-se necessário compreender as relações políticas, religiosas, econômicas, sociais e educacionais que a envolveram. As relações sociais, de poder e produtivas são as engrenagens para a promoção do desenvolvimento de um povo, de uma cultura em prol de mudanças efetivas e ampliação do setor econômico. Assim, vale lembrar que, na década de 1950, no Brasil, a educação estava passando por transformações que envolviam o desenvolvimento econômico e industrial do país. Em vista disso, “[...] as transformações envolvem a educação e, ao mesmo tempo, a ela recorrem” (Saviani, 2013, p. 99). Afinal, as transformações históricas são dinâmicas, elas determinam a educação, e esta é simultaneamente delineada por elas.

No que diz respeito à ideologia católica na educação, Marçal Ribeiro (1993, p. 21) afirma que, desde os primórdios, “[...] os conservadores católicos têm uma filosofia pedagógica coerente com a visão cristã de mundo, defendendo um ensino religioso para a

formação cristã e vendo a criança como objeto central da educação; defendia a educação em separado, diferenciada para cada sexo”. Assim, além de reforçar a fé cristã, o ensino é um meio pelo qual utilizamos para manter a dominação das relações sociais e das condutas morais defendidas pela Igreja.

No período do Estado Novo, houve uma contraposição de ideias entre católicos e liberais que foi determinante para o sistema educacional. Apoiada na pedagogia escolanovista, “[...] a Igreja, de uma certa forma, busca atualizar-se e incorporar no aspecto metodológico algumas das conquistas da Escola Nova, obviamente, sem abrir mão da doutrina” (Saviani, 2011, p. 77). Trata-se de um novo momento para a educação brasileira que se deu pelo conflito entre escola pública e escola particular.

A escola particular foi defendida pelos donos das escolas privadas e pela Igreja Católica, a qual afirmava que a escola pública não via seus alunos integralmente, limitando-se a desenvolver sua inteligência e outras características ligadas ao conhecimento formal, ou seja, a escola pública “não educava”. Somente a escola confessional estava apta a educar, ou seja, a desenvolver a inteligência e formar o caráter, a partir de uma filosofia integral de vida, inexistente na escola pública. Os “católicos” defendiam a subvenção pública às escolas particulares, o direito das famílias na formação integral de seus filhos e baseavam-se na doutrina católica do papa Pio XII, além de considerarem os defensores da escola pública como comunistas, e, portanto, inimigos de Deus, da família e da Pátria (Marçal Ribeiro, 1993, p. 24-25).

Nesse contexto, percebe-se o quão clara aparece a força do capitalismo, em que a boa educação deve ser para quem pode pagar. Por outro lado, para os filhos da classe dominante, não há uma luta globalizada em prol do bem comum, de uma escola pública de qualidade com oferta educacional igualitária para todos. É claro o poder de força em defesa da escola particular, com ensino diferenciado, objetivando uma formação para a manutenção *do status quo* em que o que cabe à classe dominada é continuar à margem do conhecimento, em obter saberes básicos para exploração da sua força de trabalho. Para Ribeiro (1992), no Brasil, as escolas religiosas perpetuamente tinham como foco a educação dos grupos privilegiados, elas demandavam esforços contribuindo na manutenção desse privilégio para alguns sujeitos da sociedade. A autora afirma ainda que a democratização da escolarização no Brasil teve início com a República, por meio da escola pública.

Como diz Lukács (2004), somente quando a humanidade superar inteiramente o caráter coercitivo da autorreprodução, encontrar-se-á o caminho aberto para a atividade humana com fim em si mesmo, pois o homem precisaria alcançar sua liberdade por intermédio da própria ação. Mas, somente pode fazê-lo porque cada uma de suas atividades contém já uns fatores de liberdade como componente necessário.

A educação escolar brasileira na década de 1950 foi alvo de mudanças estruturais que aconteciam na sociedade, forçada pelo estabelecimento de um protótipo nacional-desenvolvimentista com base no crescimento da industrialização. Assim, em resposta às

novas necessidades, foi fundamental ampliar o setor educacional, que abriu as portas para o mercado de trabalho. No entanto, a educação se propagou, por um lado, com conhecimento amplo para a classe dominante, proposta pelas escolas particulares, abrangendo o ensino primário, secundário e superior. Por outro, no que diz respeito às escolas públicas, as atenções governamentais voltaram-se para o ensino primário e secundário, o ensino superior não era o foco do momento. O ensino secundário passou a ser ministrado em duas etapas: o ginásial, com quatro anos de duração (atualmente anos finais do Ensino Fundamental) e o colegial, com duração de três anos (atual Ensino Médio) (Gondra; Schueler, 2008).

A exemplo de outras cidades de Minas Gerais, Salinas se inseria no discurso do progresso e desenvolvimento industrial. Seu processo emancipatório se deu com a denominação de Salinas pela lei provincial nº 3485, de 04-10-1887 (IBGE, 1959). Ainda de acordo com as fontes do IBGE (1959), a região foi desbravada por bandeirantes oriundos da Bahia, atraídos pela abundância de jazidas de sal, produto escasso e de elevado preço. Tal descoberta contribuiu sobremaneira para o povoamento daquela região, onde hoje se ergue a cidade de Salinas. Magalhães (2003) destaca que a economia de Salinas foi tomando proporção a partir de então, primeiro, pelo desenvolvimento na pecuária de corte e, depois, por outro segmento que mostrou dinamismo expressivo no setor agroindustrial, com a produção de cachaça. “As boas perspectivas para a cachaça de Salinas tiveram início a partir das décadas de 1940 e 1950. Foi naquela época que algumas marcas de cachaça começaram a ser produzidas em Salinas, tais como a Piragybana, de Ney Corrêa, e a Havana, fabricada por Anísio Santiago” (Oliveira, 2000, p. 113). A fabricação de cachaça artesanal tomou dimensões para exportação, o que colocou Salinas em destaque no cenário nacional e a qualificou como “Capital Nacional da Cachaça” pela Lei Federal nº 13.773, de 19 de dezembro de 2018.

O Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA) – escola confessional – foi criado em 1951 em meio a esse contexto. Sua criação foi motivada para atender às necessidades educacionais locais naquele período, tendo em vista a não existência de escolas para a oferta ginásial (atualmente anos finais do Ensino Fundamental) e Ensino Médio, pois, naquele tempo, as escolas existentes em Salinas-MG se restringiam à oferta das primeiras letras. Diante desse contexto, as famílias salinenses que almejavam o prosseguimento dos estudos de seus filhos tinham que encaminhá-los para cidades circunvizinhas, tais como, Araçuaí, Montes Claros e muitas vezes até para a capital do estado, Belo Horizonte.

Percebemos nesse contexto que a maioria das crianças e dos jovens de Salinas-MG, ao concluírem as primeiras letras, ficava à margem do conhecimento erudito, pois, para dar continuidade aos estudos, era preciso ter boas condições financeiras para que as famílias pudessem manter seus filhos em outra cidade. Considerando que os fatores socioeconômicos da maioria das famílias eram insuficientes para isso, dado que o que ganhavam com os resultados dos seus trabalhos mal dava para a subsistência em casa, não se dispunha de poder aquisitivo para investir na educação dos filhos, tampouco em outra cidade. A grande concentração de terra e renda se dava nas mãos de poucos – fazendeiros, comerciantes e

coronéis. Os chefes de família que não se enquadravam nessa classe geralmente se dedicavam ao trabalho rural, servindo aos fazendeiros e coronéis daquela região em atividades na lavoura e na criação de animais, já que a demanda de mão de obra se dava na agropecuária. Por outro lado, a classe burguesa, que detinha tais condições e reconhecia a importância da ampliação dos estudos de seus filhos, sentia-se insegura em encaminhá-los para longe do seio familiar em tão tenra idade, principalmente quando se tratava das meninas.

Assim, em sua maioria, a própria família era a instituição educativa essencial, ela exercia até então a tarefa educativa em relação a seus filhos, independentemente de sua classe socioeconômica. Destarte, com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de mudar essa situação, uma vez que esses conhecimentos já não eram mais suficientes – era preciso mudar esse cenário. Para tanto, os fazendeiros, comerciantes e coronéis da época recorreram à instituição Igreja (católica) na busca de unir forças políticas para criar e implantar uma escola ginásial e de Ensino Médio para atendimento a crianças e jovens salinenses. Em 1950, o Franciscano Frei Joaquim Van Kesteren, vigário de Salinas, expôs à Ordem Franciscana a situação da necessidade do combate ao analfabetismo, de intensificar a instrução e aprimorar a educação em Salinas-MG. Em 18 de janeiro de 1951, chegaram ao município três irmãs (Irmã Narcisa Chamone, Irmã Maria Elias Chamone e Irmã Maria Piedade Guimarães) para desenvolver estudos, organização, criação e implantação do Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA, 1976).

Em 01 de março de 1951, foi instalada oficialmente a escola com oferta do ensino primário (anos iniciais do Ensino Fundamental) e curso de admissão³ (preparatório para o ingresso no curso ginásial). Ainda nesse ano, em 12 de agosto, o INSA fundou o Orfanato Nossa Senhora Aparecida – este, de imediato, recebeu três meninas. Em março de 1952, a instituição finalmente deu início ao atendimento da carência educacional em Salinas, pois se iniciaram as aulas para o curso ginásial e, também, abriu-se o curso pré-primário. Após a conclusão da primeira turma ginásial em 1956, a escola passou a ofertar o Curso Normal, para prosseguimento dos estudos das estudantes. Vale ressaltar que o educandário pertencia à rede privada de ensino, conhecido como “Colégio das Irmãs”, e só recebiam matrículas de meninas (INSA, 1976).

Em concomitância, para atendimento aos meninos, estava sendo criado o Ginásio de Iniciação Agrícola de Salinas, hoje, denominado de Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *campus* Salinas (IFNMG, 2011). O fato de o INSA receber matrículas somente de meninas nas séries ginásiais perdurou até o ano de 1969, quando foi implantado um convênio com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e, assim, as portas se abriram para ambos os sexos. De 1969 a 1975, funcionaram no mesmo prédio o INSA e o Ginásio Estadual de Salinas. Com o convênio, ampliou-se o acesso à escola para a classe desfavorecida, porque, até então, era para os privilegiados, para quem podia pagar mensalidades pelos estudos, valores que não eram acessíveis a todos. Apesar dessa ampliação, o acesso ainda era restrito, já que muitas crianças e muitos jovens residiam na zona rural e não tinham como frequentar a escola por falta de transporte.

Por meio do Orfanato, o Instituto matriculava e dava acesso ao ensino a algumas meninas carentes. No entanto, o número atendido era irrisório diante das necessidades da população. Elas se dedicavam aos trabalhos domésticos, tais como limpeza do prédio, atividades como lavar e cozinhar, para assim receberem os estudos no INSA.

Em setembro de 1976, toda a escola foi subvencionada ao Estado, assim, a Ordem Franciscana deixou a instituição, fazendo o desligamento das freiras. Atualmente recebe o nome de Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro, a qual oferta ensino público e gratuito e atende a todas as classes sociais de Salinas.

A CULTURA ESCOLAR COMO ELEMENTO ESSENCIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Segundo Engels (1976), a dialética deve ser capaz de entender e representar os processos históricos em movimento, suas mudanças e transformações. Nessa acepção, tomaremos aqui o enfoque educacional a partir do método materialista Histórico-Dialético, tendo em vista que o homem é um ser histórico-cultural. Ele não nasce humano, ele se torna um ser humanizado quando vive entre seres humanos e tem estes mais experientes como mediadores, para que possa aprender a cultura e, assim, tornar-se humano.

Neste estudo, trabalhamos o termo *cultura* na perspectiva marxista, já que nos interessa sua relação com a história da humanidade e com a formação do ser social. A partir dessa concepção, já nos dizia Lukács (2004) que, para compreendermos a cultura de modo correto, precisamos percebê-la intimamente articulada às relações de produção e reprodução da existência humana. Nesse sentido, podemos trazer à reflexão a analogia que Karl Marx (1983) faz sobre o trabalho do homem com os trabalhos da abelha e da aranha, destacando que estas realizam um trabalho mecânico, enquanto o homem projeta, pensa, objetiva, idealiza e só depois concretiza aquilo que construiu em sua mente. Do mesmo modo, o homem desenvolve a capacidade de pensar sobre suas necessidades, traça planejamentos estratégicos e muda sua situação atual a partir de sua atividade vital – o trabalho –, elemento fundante do ser humano. Essa ação de elaboração a partir da reflexão de modificar a natureza é algo pertencente particularmente ao homem.

No que diz respeito ao campo de estudo deste trabalho, podemos reconhecer essas ações humanas para a criação de uma escola que pudesse atender às necessidades da educação das meninas na década de 1950 na cidade de Salinas-MG, pois as famílias que desejavam o prosseguimento dos estudos de suas filhas detectaram um problema num contexto em que o Brasil estava em desenvolvimento industrial: faltava continuidade da educação formal para as meninas em tenra idade – para os meninos, havia um projeto para instalação de um Ginásio de Iniciação Agrícola em andamento (Costa, 2019; Sarmiento, 2020; Viana, 2019). Assim, alguns pais se reuniram e elaboraram, a partir do pensamento – função psíquica –, possibilidades em implantar uma escola feminina na cidade. Com isso, as

meninas não precisariam mudar para cidades circunvizinhas, para “ficarem expostas ao mundo lá fora”. Conseqüentemente, além de terem acesso ao conhecimento científico sistematizado, almejavam também que elas pudessem concluir os estudos no educandário com uma profissão, especificamente de professora, a qual dá o direito à formação de normalista (INSA, 1976). Podemos afirmar que, no exposto aqui, houve a relação do homem com a natureza, como foi expresso por Karl Marx.

Um fato que merece nota e está diretamente relacionado a esta discussão é destacado por Malanchen (2019), quando corrobora Karl Marx ao afirmar que, nesse processo, ocorre o desenvolvimento das características tipicamente humanas – processo de humanização, de formação humana ao produzir cultura –, e assim o homem se diferencia dos outros animais.

Ou seja, o aparecimento do ser humano atual advém quando o mesmo já possui os atributos biológicos necessários para o seu desenvolvimento sócio histórico ilimitado. Passa a existir então a cultura, um modo diferente de transmissão e apropriação das transformações e desenvolvimento da espécie, que como produto do trabalho, diferencia o ser humano dos outros animais (Malanchen, 2019, p. 49).

Por sua vez, Julia (2001) traz uma definição de cultura mais voltada para a educação formal, a de *cultura escolar*, que vem ao encontro do que este trabalho propõe. Na acepção de Julia (2001, p. 10), se trata 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).

A autora nos remete a perceber que o ensino do INSA naquela ocasião pode não ter sido neutro, pois estava carregado por um poder hegemônico de uma ordem religiosa e que obtinha o respaldo do grupo familiar da classe dominante. Assim, podemos entender que o papel da escola é extremamente relevante para o processo de desenvolvimento humano. Contudo, numa perspectiva Histórico-Cultural, o ensino e a aprendizagem sistematizados precisam ser entendidos como aspectos intrinsecamente relacionados à evolução do psiquismo humano – que, além de possibilitar a transmissão do conhecimento Histórico-Cultural, proporciona a emancipação e transformação dos indivíduos (Bernardes, 2012). Dessa forma, as atividades escolares são de suma importância, pois fazem com que o sujeito estabeleça uma relação com o mundo e com o conhecimento elaborado historicamente, de maneira a instituir a sua individualidade. Para isso, precisa estar desvinculada de concepções consideradas como verdadeiras e caminho único para o bem comum e práticas tradicionais cristalizadas.

Sabemos que a Igreja, com a educação confessional, exatamente na década de 1950, buscou se atualizar por meio de novas metodologias, voltadas para o escolanovismo, no entanto, sem abrir mão da doutrina (Saviani, 2011). Esse fator não contribuiu para a

promoção do ensino a partir do movimento da realidade, de maneira que pudesse captar o movimento objetivo do processo histórico.

A partir dessas reflexões, Martins (2014) evidencia em seus estudos que, para a humanização dos indivíduos, cabe o trabalho da educação escolar como instituição que tem a função de transmitir os conhecimentos historicamente constituídos, sistematizados e endossados pela prática social dos homens, assim como é proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica. Como aponta Saviani (2012), em sua obra *Escola e Democracia*, cabe à educação formal, a partir do ensino, promover um ensino emancipador, de modo a garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Logo, cabe reconhecer que o professor tem um papel bastante característico nesse processo, porque “[...] seu produto materializa-se na promoção do desenvolvimento de outras pessoas. [...] o trabalho educativo é um processo interpessoal e, a rigor, intersubjetivo” (Martins, 2014, p. 108). É na escola, por meio do trabalho mediado, consciente e sistematizado do professor, que o ato educativo se efetiva para superar o fenômeno da marginalidade e promover as qualidades superiores não cotidianas, na transmissão dos conhecimentos historicamente construídos. Contempla à escola, por meio da educação, realizar sua função social, formar e transformar a subjetividade dos sujeitos (professores e alunos).

No que diz respeito ao objeto deste estudo, a cultura escolar do INSA se pautou em uma ordem católica, com disciplina rígida, filosofia de formação religiosa e educação para virtudes. Assim, não podemos deixar de notar fatos que apontam representações sociais sobre a naturalização do papel feminino esperado como objeto de formação desse educandário, na forma de organização das relações sociais. Essas premissas apontam que:

Desde a Idade Média, com o acesso do cristianismo ao poder do Estado, que as profissões se erguem em torno da fé cristã, instituindo grupos reguladores da ordem social. Uma profissão funda-se, inicialmente, em torno de uma crença, de uma ideologia que visa regular a ordem social e determinar o que é considerado bom ou mau para a manutenção dessa ordem. Alguns estudos contemporâneos confirmam este estado de coisas e mostram a sua continuidade até os dias de hoje: pertencer a uma profissão é pertencer a uma classe social com um lugar determinado na hierarquia dos poderes reguladores da sociedade (Quitete; Vargens; Progiante, 2010, p. 226).

Conforme o pensamento acima, evidenciamos a doutrinação e a disciplina rígida explícitas nos processos de formação desse educandário, a formação escolar na instituição servia também para encaminhar aos distintos espaços e condutas destinados às mulheres em que o patriarcalismo estava evidentemente presente. A fotografia abaixo traz essas marcas, assim como evidencia que as turmas eram de fato constituídas somente por meninas, com a docilização do corpo para uma sociedade que impõe e regula a vida e suas contingências.



Fotografia 1 – Comemoração ao dia da Independência do Brasil no INSA, década de 1950.
Fonte: Sarmiento (1958).

Nesse sentido, Martins (2014) afirma que, na docência – por se tratar de um trabalho interpessoal e intersubjetivo –, podemos dizer que formação, crença e planejamento da prática do professor se fazem presentes na materialização e formação dos educandos. Esses fatores justificam a formação ofertada no INSA, porque o corpo docente era composto somente por freiras que tinham como anseio o fortalecimento da Igreja Católica a partir da devoção das mulheres, ou seja, tratava-se de um contexto de práticas bem distantes de uma Pedagogia Histórico-Crítica.

Portanto, pensar a Educação Escolar como parte de um processo dialético requer um olhar atento e objetivo para o desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, de modo a reconhecer o papel da escola como promotora do desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Para isso, exige-se uma relação precisa e envolvida por uma comunicação clara e livre de velhos conceitos tidos como verdadeiros e determinantes, a fim de dar abertura a um processo de ensino e de aprendizagem qualitativo. A esse respeito, Mészáros (2007) ressalta que é preciso uma educação continuada como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, inseparável da prática significativa da autogestão. O autor salienta que é necessário reivindicar uma educação plena para toda a vida, assim, isso não pode ser feito sem se instituir uma reforma radical, sem desafiar as estruturas dominantes impostas por uma minoria que detém o poder. Nesse sentido, Mészáros (2007) corrobora as ideias de Marx (1983) quando diz que educação deve ser como uma transcendência positiva da auto alienação do trabalho, porque os seres humanos devem

transformar terminantemente as condições da sua existência industrial e política e, por conseguinte, todo o caráter de sua condição enquanto ser. O sistema capitalista impõe uma auto alienação escravizante que precisa ser reconhecida por todos os cidadãos que se encontram nessa condição e buscar meios de superá-la, com uma reestruturação radical das nossas condições de existência estabelecidas há muito tempo.

O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO SUJEITO: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A filosofia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica é o Materialismo Histórico-Dialético. Este, proposto por Marx, tem como fundamento a interpretação da realidade, a visão de mundo, a *práxis*, a materialidade – organização dos homens em sociedade para a produção da vida social – e a concreticidade, isto é, o caráter histórico sob reorganização da própria história (Gasparin, 2012). No que se refere à Teoria Histórico-Cultural a partir dos estudos de Vygotski, o homem é compreendido como um ser histórico, desenvolvido por meio de suas relações com o mundo natural e social, o que o caracteriza como ser humano (Martins, 2016).

Isso corrobora o que Leontiev (2005) diz que apropriar-se do mundo natural, transformá-lo e passar para as demais gerações é um trabalho específico do ser humano. Portanto, 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. O contato do homem com o mundo é mediado pela sua relação com os outros, por meio da linguagem. De acordo com Markus (1974), o homem, como qualquer outra espécie animal, é determinado e limitado pela natureza, contudo, ele é capaz de emergir-se desses limites, já que suas necessidades são de origem social ou individual porque o homem é social, histórico e coletivo. Leontiev (2005) ressalta ainda que o aspecto mais importante para a formação humana não existe no mundo animal, trata-se do processo de assimilação ou apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. Nesse sentido, entendemos que o processo do desenvolvimento da criança se efetiva a partir da assimilação ou da apropriação da cultura e dos objetos produzidos pela humanidade no decorrer do tempo, da história social – fatores que não existem no mundo animal.

Desse modo, a cultura é uma manifestação histórica do processo de hominização, e por isso se desenvolve coetaneamente com o pensamento humano, bem como a apropriação da cultura é sempre um processo coletivo (Malanchen, 2019). Como já dizia Markus (1974), o processo de desenvolvimento social não se vê obrigado a recomeçar sempre do início, mas a partir do ponto em que parou a atividade de gerações anteriores.

Essas premissas apontam que o uso de signos na história do desenvolvimento humano faz-se necessário e é identificado como decorrente da ação mediada na atividade de

comunicação por meio dos instrumentos e dos signos. Na concepção de Vygotski (1997), os signos se instituem como meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e analogamente às ferramentas e instrumentos técnicos de trabalho, uma vez que exigem adaptação do comportamento a eles. Isso possibilita a modificação psíquica estrutural que é promovida com a internalização dos objetos e símbolos utilizados socialmente. Assim, o real sentido do papel do signo na conduta humana só pode ser identificado na função instrumental que assume. Em outras palavras, “[...] esse processo não é identificado como consequência exclusiva da atividade orgânica, mas essencialmente da atividade humana realizada socialmente, mediada por instrumentos” (Bernardes, 2012, p. 33). A mediação deve assim ser regulada pela consciência para estabelecer conexões da realidade (conhecimento do mundo objetivo) com o pensamento.

Nesse sentido, Bernardes (2012) afirma ainda que o processo de mediação acontece em diversos espaços da sociedade, no entanto, enfatiza que – no que diz respeito ao desenvolvimento do psiquismo humano – cabe um ensino sistematizado e organizado, um ensino que possa oferecer condições necessárias para que o indivíduo não só reproduza conhecimentos, mas os questione e os reelabore de modo que o homem não se permita estar imbuído constantemente num processo de alienação. Dessa maneira, a superação da alienação requer o domínio de conexões sociais e sua transformação em relações conscientemente conduzidas pelos seres humanos (Duarte, 2014), haja vista que a institucionalização do ensino se deu pelo processo de surgimento de classes, e estas estão intimamente ligadas pelo processo de aprofundamento da divisão do trabalho (Saviani, 2013). Ao aprofundar essa questão, o autor assevera que, se os homens foram divididos em classes, conseqüentemente a educação se resulta desse processo, isto é, a educação não é única para todos, existe uma para a classe dominante e outra para a classe dominada, considerando que quem está no poder trabalhará arduamente para manter o *status quo*.

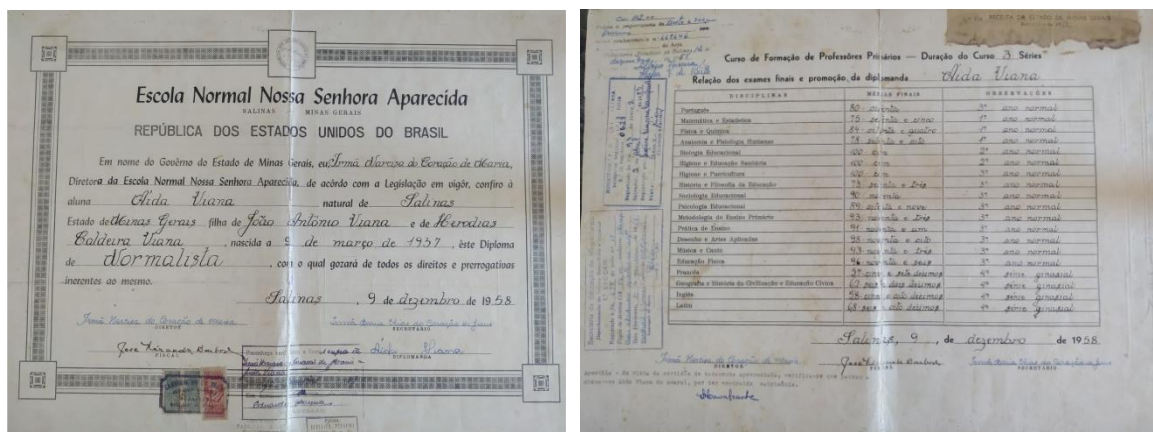
Partindo dessa concepção, percebe-se que o Instituto Nossa Senhora Aparecida, na década de 1950, foi pensado e criado para as filhas da classe dominante, pois, por princípio, tratava-se de uma instituição privada, o que fazia dessa uma escola elitizada. Naquele período, as famílias eram numerosas, não havia programa de controle de natalidade. Por se tratar de uma cidade em que a subsistência era tirada do trabalho agropecuário, a maioria dos pais de família trabalhava como empregados dos senhores de terras, e o salário que recebiam era basicamente para atender às necessidades básicas como alimentação e vestuário. Dessa forma, não sobrava dinheiro para que suas filhas pudessem frequentar a escola, tampouco morar em outra cidade para estudar – sem contar que as famílias que não detinham um bom poder aquisitivo geralmente moravam na zona rural, outro fator que não permitia acesso à escola.

Não havia transporte escolar e muito menos condições de fazer o trajeto até a escola todos os dias. O orfanato, que na verdade funcionou como internato, atendeu a algumas meninas que desejavam estudar e não tinham como pagar (Sarmiento, 2020). No entanto, as vagas eram limitadas. A título de exemplo, na primeira turma de formandas normalistas, de

dezessete meninas, somente uma foi atendida com ensino gratuito (Costa, 2019). Como já relatado anteriormente, essas meninas que estudavam em regime de internato faziam os trabalhos domésticos e de limpeza dos prédios para receberem os estudos no INSA. Essas foram algumas das razões determinantes naquela época para o grande número de analfabetismo, cenário que começou a ter mudanças efetivas em 1969, quando foi implantado um convênio entre o educandário e o Estado de Minas Gerais.

Não podemos negar que o INSA foi de grande relevância para Salinas e região, porque foi o ponto de partida para compreender a importância da educação formal no processo de humanização e formação social, o que – a partir daí – abriu caminhos para novas lutas em prol da classe desfavorecida, que foi ganhando espaço gradativamente. Nesse contexto e nos apropriando da teoria que Duarte (2014) embasa os seus estudos, a humanização do indivíduo é o que o transforma em sujeito humano. O indivíduo se torna humano por meio de um processo educativo que é essencialmente social e cultural e se dá pela transmissão por outros indivíduos, principalmente pelos adultos. Em suma, para se formar como sujeito humano, cada pessoa deve se apropriar da riqueza material e espiritual pela humanidade.

Cabe retomar neste momento que, conforme expressos nos documentos da instituição, o INSA tinha como primazia a disciplina e formação religiosas, sem perder de vista a qualidade do ensino, pois era relevante para a Igreja naquele momento ressaltar um trabalho exemplar e que pudesse corresponder às exigências necessárias para a sociedade em crescimento, do ponto de vista da minoria dominante, a que mantinha financeiramente a escola. As famílias que detinham o poder aquisitivo em Salinas almejavam uma educação primorosa para suas filhas, para que elas se formassem normalistas, assim estariam proporcionando-lhes uma profissão e, conseqüentemente, mantendo o conhecimento erudito nas mãos de quem iria propagar a cultura dominante. Naquela época, no interior de Minas Gerais, estar na profissão de professora era visto como forma de ocupar um *status* na sociedade, alguém que detinha o saber da cultura escolar. As fotografias a seguir apontam o currículo disciplinar oferecido pelo INSA – diploma de normalista de uma estudante da primeira turma desse educandário, Áida Viana:



Fotografia 2 – Diploma (frente e verso) de uma normalista egressa do INSA, emitido em 1958. Fonte: Viana (1958).

As disciplinas que constam no verso do diploma da normalista Áida Viana (2019), egressa da primeira turma do Curso Normal do INSA, cursadas nos anos de 1956, 1957 e 1958, são: 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, Psicologia 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.

Pelas disciplinas listadas acima, podemos inferir que o ensino era um tanto quanto tradicional, principalmente porque percebemos algumas disciplinas que poderiam estar no currículo sem necessariamente ser uma disciplina específica para discutir a temática, tais como: Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene e Educação Sanitária. Outras que claramente denotam a questão disciplinar e formação da mulher para o lar, de papéis sociais impostos, são: Educação Cívica e Higiene e Puericultura. Nesse contexto, os papéis femininos já foram idealizados e definidos, há um estereótipo peculiar de inserção da mulher no processo social que podemos captar a partir de um trabalho institucional. Às meninas que estudaram no INSA, certamente lhes foi negado o livre arbítrio, tendo em vista os preconceitos que poderiam desclassificá-las socialmente, os quais provinham de valores machistas. Como afirma Dias (1984, p. 29-30), “[...] os papéis propriamente históricos das mulheres podem ser captados nas tensões, mediações, nas relações propriamente sociais que integram mulheres, história, processo social e que pode ser resgatados das entrelinhas, das fissuras e do implícito nos documentos escritos”.

A mulher também é fruto de um processo de humanização, neste caso, não caberia a ela servir-se dos seus conhecimentos e fazer suas próprias escolhas? Aqui fica uma provocação para pensarmos a educação a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, deixarmos de lado práticas tradicionais e cristalizadas para a busca da emancipação dos educandos. Apesar de estarmos nos referindo a uma instituição confessional e implantada na década de

1950, sabemos que, por diversos motivos, essas práticas ainda estão presentes de modo implícito nas escolas. De acordo com Martins (2016, p. 17), “[...] uma das teses centrais da pedagogia histórico-crítica: à educação escolar cabe promover a formação de conceitos”.

A Pedagogia Histórico-Crítica privilegia o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados, defende que as ações de ensino não devem ser aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, mas que requerem e promovem a complexificação das funções psíquicas. Como assevera Saviani (2013), trata-se da valorização do clássico nas ações de ensino, logo, o que é fundamental, essencial. Não cabe à educação escolar um ensino verbalista, abstrato, com práticas morais e virtuosas, pois funções complexas exigem um grau de maior atenção, envolvimento nas ações dos indivíduos e qualidade das mediações voltadas para o ensino das novas gerações. Nesse contexto, Martins (2016) diz que é preciso “desconfiança” ao que está estabelecido de forma imediata na realidade concreta. Por isso, a tensão entre o empírico e o abstrato não se dá de forma espontânea, é preciso questionar, provocar e instigar.

Assim, considerando o momento e contexto histórico em que o INSA foi criado, ficam os questionamentos: As freiras enquanto professoras provocavam nas alunas o pensar, questionar? Instigavam-nas a não se satisfazerem com respostas prontas e nada reflexivas? Apesar de não termos vivenciado a prática pedagógica a que nos referimos, podemos dizer que o ensino não tinha essas características, tendo em vista que as manifestações e práticas religiosas católicas são extremamente tradicionais e dotadas de significados que impõem disciplina, obediência e zelo pelos preceitos morais. O processo da educação e sua estrutura a partir das concepções católicas são percebidas, assim

[...] quanto à realidade pedagógica, o educando é apenas um ideal relativo e deve ser orientado de acordo com a sua finalidade absoluta e última que é a elevação espiritual da personalidade para uma união com Deus. Neste sentido, a criança deve ser o centro, mas não o ideal da escola. O mesmo deve-se dizer do método. Ele não é nem o centro nem ideal. É apenas meio, instrumento apto para ativar os conteúdos. Ele depende sobretudo do “para onde” se quer conduzi-lo (Cury, 1988, p. 56-57).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a seleção de conteúdos e a organização de como a aprendizagem se efetiva não podem ser algo secundarizado. Do mesmo modo, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que é preciso detectar sob quais condições a aprendizagem se efetiva e como isso pode estar a serviço do desenvolvimento do indivíduo. Tendo em vista que a educação formal deve ser intencional e planejada, as ações didáticas e os saberes historicamente sistematizados precisam ter como foco a quem é direcionado o ensinar e como os conceitos a serem ensinados podem contribuir para a reorganização das funções psíquicas e promoção do desenvolvimento do educando. Nessa perspectiva, a escola é uma instituição que deve primar pelo ensino de conhecimentos científicos e sistematizados, “[...] porque esse tipo de ensino opera decisivamente na estrutura psíquica dos indivíduos” (Martins, 2016, p. 25).

Em síntese, a autora enfatiza que não é qualquer trabalho pedagógico que dê conta desse desenvolvimento. Para a formação de sujeitos históricos que sejam aptos à superação das condições de exploração do homem pelo próprio homem, é necessária a luta por uma formação omnilateral do indivíduo. Sem um ensino sólido, o pensamento não eleva os níveis mais complexos e abstratos, haja vista que o desenvolvimento humano é cultural, histórico e socialmente condicionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto Nossa Senhora Aparecida em Salinas-MG passou por diferentes contornos ao longo da sua história. Hoje, essa escola tem outras características, a começar pela universalização de atendimento a todas as classes sociais do município. Não está em questão aqui como esse ensino se efetiva hoje ou a que interesses ele se efetiva, e sim considerar que a educação passa por reformas a cada tempo histórico, a partir das necessidades e evolução da sociedade, a qual deverá ponderar fatores culturais, conhecimentos e práticas enquanto elementos essenciais para a formação humana na contemporaneidade.

Reconhecemos que a criação do INSA – apesar de todos os fatores de marginalização do conhecimento que a envolvem – foi um progresso para Salinas naquele período, uma vez que – a partir da formação dada a quem pôde frequentá-lo naquele momento – o município contou com pessoas que se apropriaram de conhecimentos científicos no processo de humanização, assim como profissionais para exercer a profissão de normalista. Isso foi um ponto de partida para atender a uma demanda reprimida na cidade quando o educandário se tornou público por completo e mais escolas foram criadas no município e em seu entorno.

Dessa maneira, avaliamos que a cultura é sim um elemento essencial no processo de formação humana e de humanização, principalmente quando se consideram as transformações sociais em que a historicidade do sujeito e da humanidade ganham relevância a partir da sua interação com o objeto igualmente histórico. É substancial que a escola reconheça os fatores sociais produzidos historicamente e que influenciam na sociedade, como o modo de viver, pensar, elaborar e agir. Isso porque o trabalho de um educandário não se restringe aos saberes escolares e à qualificação de mão de obra, é preciso pensar no conhecimento para além do capital – acima de tudo, para formação humana, emancipação do indivíduo a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. É preciso envolver o sujeito na elaboração do seu conhecimento, o qual requer que ele compreenda as situações em que vive, aproprie-se de conhecimentos produzidos pela humanidade de modo a repensá-lo e transformá-lo.

Portanto, o INSA cumpriu de certo modo uma função educativa, não emancipadora, tampouco na Pedagogia Histórico-Crítica, mas como condicionante de modelos culturais e pedagógicos que tinham como primazia a disciplina, obediência e doutrinação. Compreender esses aspectos em diferentes tempos e sob as condições e crenças em que foi criada nos

permite entender que todo tempo histórico e toda reforma educacional carregam marcas de um processo de interesses. Nesse cenário, o INSA representou certo avanço no campo educacional para Salinas, no entanto, um avanço para poucos. Há que considerar que, num enfoque Histórico-Cultural, é preciso pensar em proporcionar reflexões sobre o planejamento e agir pedagógico, o que implicaria uma formação continuada que não seja carregada por preceitos, crenças e práticas religiosas cristalizadas.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, M. E. M. O desenvolvimento humano e a apropriação da cultura. *In.*: BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural Para O Ensino E A Aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.773**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/12/2018&jornal=515&pagina=2&totalArquivos=243>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- COSTA, M. L. **Entrevista**: O Instituto Nossa Senhora Aparecida e a história da educação em Salinas. [Entrevista cedida à] Lílian Gleisia Alves dos Santos. Salinas, 22 agosto de 2019. Presencial.
- CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1988.
- DIAS, M. O. L. S. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. *In.*: ORSO, P. J. *et al.* (org.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, 2014.
- ENGELS, F. Prefácio à segunda edição. *In.*: MARX, K.; ENGELS, F. (org.). **Textos II**. São Paulo: Sociais, 1976.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- IBGE. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Vol. XXVII. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_27.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

IFNMG. **Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais**. 2011. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/menu-salinas/historico>. Acesso em: 22 jun. 2020.

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

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

LANGLOIS, C. V.; SEIGNOBOS, C. **Introdução aos estudos históricos**. Curitiba: Antoniofontoura, 2017. Disponível em: <http://www.antoniofontoura.com.br/pdf/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20aos%20Estudos%20Hist%C3%B3ricos.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In.*: LEONTIEV, A. N. *et al.* (org.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LUKÁCS, G. Los fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción humanos. *In.*: LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social**: el trabajo. 1. ed. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MAGALHÃES, M. A. **A seca e as humanidades no processo de acesso à água**: as barragens do rio Salinas e o desenvolvimento regional. 133 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/23318>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MALANCHEN, J. Cultura, processo de humanização e emancipação humana: definição e compreensão a partir da teoria marxista. *In.*: BARROS, M. S. F.; PASCHOAL, J. D.; PADILHA, A. (org.). **Formação, ensino e emancipação humana**: desafios da contemporaneidade para educação escolar. Curitiba: CRV, 2019.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MARKUS, G. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, L. M. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. *In.*: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (org.). **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco, 2014.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In.*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D.

(org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. V. 1.

MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. In.: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. In.: MÉSZÁROS, I. (org.). O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, E. R. de. **A “marvada pinga” – produção de cachaça e desenvolvimento em Salinas, norte de Minas Gerais**. 188 p. Dissertação (Mestrado em Administração Rural) – Universidade Federal de Lavras, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/30283>. Acesso em: 05 jun. 2020.

QUITETE, J. B.; VARGENS, O. M. C.; PROGIANTI, J. M. Uma Análise Reflexiva do Feminino das Profissões. **História da Enfermagem - Revista Eletrônica**, v. 1, n. 2, p. 223-239, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.here.abennacional.org.br/here/n2vol1ano1artigo1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTOS, L. G. A. **Memórias do Coleção: o Instituto Nossa Senhora Aparecida e a História da Educação em Salinas-MG (1951 - 1977)**. 285 p. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2023/09/Tese-de-L%C3%ADlian-Gleisia-Alves-dos-Santos-2.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SARMENTO, M. E. **Comemoração ao dia da Independência do Brasil no INSA**. 1958. 1 fotografia.

SARMENTO, M. E. **Entrevista: O Instituto Nossa Senhora Aparecida e a história da educação em Salinas**. [Entrevista cedida à] Lílian Gleisia Alves dos Santos. Salinas, 08 fevereiro de 2020. Presencial.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VIANA, A. **Diploma de normalista do INSA**. 1958. 2 fotografia.

VIANA, Á. **Entrevista:** O Instituto Nossa Senhora Aparecida e a história da educação em Salinas. [Entrevista cedida à] Lílian Gleisia Alves dos Santos. Vitória da Conquista, 13 de dezembro de 2019. Presencial.

VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología.** Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo I. Madri: Visor, 1997.

AUTORIA:

* Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA. Professora em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Salinas/MG. Contato: lilian.santos@ifnmg.edu.br

** Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. Contato: mbarros@uel.br

*** Doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Pleno em regime de dedicação exclusiva junto ao Departamento de Ciências Naturais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA. Contato: fefmarta@uesc.br

COMO CITAR ABNT:

SANTOS, L. G. A. dos; BARROS, M. S. F.; MARTA, F. E. F. Escola: espaço de formação e disseminação da cultura no processo de humanização do indivíduo na década de 1950. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-21, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8664315. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664315>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Notas

¹ Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), por financiarem a pesquisa.

² As informações aqui registradas foram extraídas de um folheto divulgado pelo Instituto Nossa Senhora Aparecida em setembro de 1976, intitulado “Histórico do Instituto Nossa Senhora Aparecida”, pelo Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Coronel Idalino Ribeiro (antigo INSA) e por resultados de entrevistas de três ex-alunas do INSA.

³ Esses exames foram instituídos por meio da Reforma Francisco Campos, em 1931, e vigoraram até 1971, sendo obrigatórios nas escolas públicas, e dificultavam o acesso ao ensino secundário, funcionando assim como um vestibular seletivo.