



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALEXSANDRO CONCEIÇÃO**

**MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA ALMERINDA COSTA  
(1949-1975)**

Salvador

2020

**ALEXSANDRO CONCEIÇÃO**

**MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA ALMERINDA COSTA  
(1949-1975)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Solyane Silveira Lima

Salvador

2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Conceição, Alexsandro.

Memórias das práticas docentes na Escola Almerinda Costa (1949-1975) /  
Alexsandro Conceição. - 2020.

121 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solyane Silveira Lima.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Escola Municipal Almerinda Costa - Salvador (BA) - História. 2. Prática docente. 3. Memória. 4. Escola-instituição. 5. História oral. I. Lima, Solyane Silveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.98142 – 23. ed.

**ALEXSANDRO CONCEIÇÃO**

**MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA ALMERINDA COSTA  
(1949-1975)**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em: 25 de setembro de 2020.

Banca examinadora

Solyane Silveira Lima – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.  
Universidade Federal da Bahia/Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Gilmário Moreira Brito \_\_\_\_\_  
Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
Universidade do Estado da Bahia

Maria Zélia Maia de Souza \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Aos professores e professoras:

Alessandra Santana Soares e Barros; Ana Lúcia Nunes Pereira; Dídima Maria de Mello Andrade; Elaine Cristina de Oliveira; Elza Margarida Peixoto; Gilmário Moreira Brito; Jonei Cerqueira Barbosa; José Wellington Marinho de Aragão; Maria Cristina D'Ávila Teixeira; Maria Zélia Maia de Souza; Marta Lícia Teles Brito de Jesus, pela formação e construção, enquanto intelectual e pesquisador.

Professoras: Cida Lopes e Paloma de Moura dos Santos, pela correção atenta e dedicada.

Professora Solyane Silveira Lima, minha Orientadora, que me formou e fortaleceu-me teórica e intelectualmente.

Aos amigos: Breno Fernandes Silveira e Romualdo da Silva Neto (*in memoriam*), pelo incentivo e amizade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, criador supremo e divino de nossas vidas, arquiteto maior de nossas conquistas.

A meus pais, Aloísio Pereira Dantas e Benedita Conceição da Cruz, pelo dom da vida e pela educação e cuidado.

Aos meus irmãos: Dionete Conceição da Cruz (Nete), Benedilson Conceição da Cruz (Dilsinho), Diorlan Conceição da Cruz (Landinho), Diosmar Conceição da Cruz (Mazinho), Diosnir Conceição da Cruz (Moura); e seus familiares, pela caminhada juntos comigo na vida. A Amanda, companheira, amiga, contribuinte e “corretora” de todo o processo.

Aos funcionários e às instituições:

Rede UNEB - 2000, Nazaré das Farinhas (onde tudo começou).

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced);

Grupo de Pesquisa Laboratório de Pedagogia e Psicologia (UFBA-Pepsi);

Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação Brasileira (UFRB - Himeb);

Secretaria Municipal de Educação de Salvador;

Centro Municipal de Educação Infantil Arlete Magalhães;

Coordenadoria Regional de Educação - Cidade Baixa;

Gerência Regional de Educação - Subúrbio I;

Escola Municipal de Nova Esperança Professor Arx Tourinho;

Escola Municipal Juarez Góes de Souza;

Escola Municipal Almerinda Costa.

E a todos(as) colegas dos componentes curriculares pela caminhada acadêmica.

Aos amigos: Diêgo Cerqueira do Nascimento, Diôgo Cerqueira do Nascimento, Fernando Maltez Nicory (Nando), Fabrício Fraga da Cunha Vieira (Dudu), João Paulo Costa (Bobó), Raquel Alves da Silva Barreto, Milton Rabelo de Almeida Neto (Tinho Neto), Tadeu Guilherme Silveira, Valdemir da Cruz (Bebê) pelo apoio e amizade incondicionais. A Ivanildo Cajazeira e Floriza Galvão, pela mentoria intelectual.



**Professora Almerinda Costa**

Acervo da Escola Municipal Almerinda Costa, sem ano

*A história não é o passado, mas uma reconstrução do passado por meio dos vestígios documentais que chegaram até nós, lidos pela ótica dos interesses historiográficos da atualidade.*

(Del Col, 2006, p.1 In: Buffa e Nosella, 2010, p.71)

CONCEIÇÃO, Alexsandro. Memórias das Práticas Docentes na Escola Almerinda Costa (1949-1975). Orientadora: Solyane Silveira Lima. 2020. 121 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

## RESUMO

O presente relatório de pesquisa tem como objeto de estudo as práticas docentes realizadas na Escola Almerinda Costa, a partir das fontes documentais da unidade escolar e das memórias dos sujeitos que estudaram ou lecionaram na instituição, através dos seus relatos orais. Apresenta como objetivo principal problematizar as práticas docentes desenvolvidas na unidade escolar a fim de elaborar “Estilos de Docência” dos períodos investigados e seus fundamentos epistêmicos. A escolha do recorte temporal fez-se necessário por contemplar períodos de efervescência política, econômica e social, partindo da fundação da escola, enquanto instituição escolar pública, no ano de 1949, até o ano de 1975, período em que muda de localização. A problemática investigada refere-se a perscrutar até que ponto os condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais influenciaram ou condicionaram as práticas docentes ao longo dos anos nos períodos da pesquisa e como objetivos específicos: explicitar os percursos teórico-metodológicos da pesquisa, a fim de problematizar as práticas docentes; identificar aspectos pedagógicos nas fontes documentais para problematizar as práticas docentes; e investigar as percepções dos sujeitos acerca das práticas, no intuito de problematizar as práticas docentes. A pesquisa, empírica e histórica, coletou dados no ambiente escolar e não escolar e foi desenvolvida através do Método Qualitativo, em que utilizei três procedimentos de coleta de dados: Estado do Conhecimento para contextualizar o objeto em teses e dissertações; análise documental, na intenção de identificar “vestígios” das práticas docentes nos documentos; e entrevistas semiestruturadas a fim de identificar características das práticas docentes nos discursos dos depoentes. Por fim, constatei que os depoimentos orais confirmaram as percepções nas fontes documentais, denotando: a separação e diferenciação na formação de meninos e meninas; a austeridade das professoras para com os alunos; a ideia da professora “dona” do saber; carteiras enfileiradas e a posição da professora em destaque; homogeneização dos processos pedagógicos; divisão racional das disciplinas; processo avaliativo centrado em provas e notas; e metodologias centradas em aulas expositivas. Tudo isso, explicitando que as práticas docentes estavam sob a égide de um marco teórico específico, ou seja, certo “Estilo de Docência”.

**Palavras-chave:** Memórias. Práticas Docentes. Escola Almerinda Costa. Instituição Escolar.



CONCEIÇÃO, Alexsandro. Memories of Teaching Practices at Escola Almerinda Costa (1949-1975). 121 f. il. 2020. Dissertation (Master) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2020.

### ABSTRACT

This research report has as its object of study the teaching practices carried out at Escola Almerinda Costa, from the documentary sources of the school unit and the memories of the subjects who studied or taught at the institution, through their oral reports. Its main objective is to problematize the teaching practices developed in the school unit in order to elaborate “Teaching Styles” of the investigated periods and their epistemic foundations. The choice of time frame was necessary because it contemplates periods of political, economic and social effervescence, starting from the foundation of the school, as a public school institution, in the year 1949, until the year 1975, when it changes its location. The investigated problem refers to looking at the extent to which historical, social, economic and cultural factors influenced or conditioned teaching practices over the years in the research periods and as specific objectives: to explain the theoretical and methodological paths of research, in order to to problematize teaching practices; identify pedagogical aspects in documentary sources to problematize teaching practices; and to investigate the subjects' perceptions about the practices, in order to problematize the teaching practices. The research, empirical and historical, collected data in the school and non-school environment and was developed through the Qualitative Method, in which i used three data collection procedures: State of Knowledge to contextualize the object in theses and dissertations; document analysis, with the intention of identifying “traces” of teaching practices in documents; and semi-structured interviews in order to identify characteristics of teaching practices in the speeches of the interviewees. Finally, i found that the oral testimonies confirmed the perceptions in the documentary sources, denoting: the separation and differentiation in the training of boys and girls; the teachers' austerity towards students; the idea of the teacher “owner” of knowledge; lined up portfolios and the teacher's position highlighted; homogenization of pedagogical processes; rational division of disciplines; evaluation process centered on tests and grades; and methodologies centered on lectures. All of this, explaining that the teaching practices were under the aegis of a specific theoretical framework, that is, a certain “Teaching Style”.

**Keywords:** Memories. Teaching Practices. Almerinda Costa School. School Institution.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Reportagem do Jornal <i>A Tarde</i> , 1983.....	46
Figura 2	Professor Wylton Sento Sé Ribeiro, 1959.....	50
Figura 3	Soneto dedicado à professora Iracema Cumming de Pinho, 1960.....	52
Figura 4	Fachada da Escola Almerinda Costa, sem ano.....	55
Figura 5	Portaria de designação de mudança de endereço, 1958.....	56
Quadro 1	Disciplinas e conteúdos, 1955.....	57
Figuras 6 e 7	Capa e contracapa do livro <i>Meu Segundo Livro: curso primário</i> , 1955.....	59
Figura 8	Quadro de Disciplinas de turmas da professora Semirames Sento Sé Ribeiro, 1955.....	60
Figuras 9 e 10	Professoras Semirames Sento Sé Ribeiro e Margarida Alberto de Souza Santos, 1955, 1956.....	64
Figuras 11 e 12	Correções dos exames de promoção, 1966.....	73
Figura 13 e 14	Professoras Brasília e Gilma, 1965, 1966.....	74
Figura 15	Turma de alunos, 1967.....	75
Figura 16	Sala de aula da professora Clélia, 1967.....	76
Quadro 2	Informações contidas nos diários de classe das décadas de 1950, 1960.....	77
Quadro 3	Informações contidas nos diários de classe das décadas de 1950, 1960.....	77-78
Figura 17	Fichas Avaliativas, 1968.....	79
Figura 18	Portaria do Diário Oficial do Estado da Bahia, 1970.....	82
Quadro 4	Profissionais que passaram pela escola (1954 –1974).....	84
Figura 19	Professora Odete Auta de Azevedo, 1963.....	90
Figura 20	Professora Valdira Costa de Souza, 1971.....	91

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>SENDAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	22
2.1	PERCURSOS METODOLÓGICOS .....	32
2.2	ESTADO DO CONHECIMENTO .....	33
2.3	ANÁLISE DOCUMENTAL .....	39
2.4	ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS .....	40
<b>3</b>	<b>A HISTÓRIA DA ESCOLA ALMERINDA COSTA: UMA TRAJETÓRIA NECESSÁRIA A SER CONTADA</b> .....	45
3.1	A ESCOLA ALMERINDA COSTA E A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR WYLTON SENTO SÉ RIBEIRO .....	48
3.2	OS VESTÍGIOS DAS PRÁTICAS DOCENTES NAS FONTES DOCUMENTAIS DA UNIDADE ESCOLAR .....	53
3.3	A PRIMEIRA DÉCADA DA ESCOLA, 1950: AS FONTES DOCUMENTAIS E OS REFLEXOS DE UMA PERSPECTIVA POSITIVISTA NAS PRÁTICAS DOCENTES .....	54
3.4	AS PRÁTICAS DOCENTES EMERGENTES DAS FONTES DOCUMENTAIS DA ESCOLA NA DÉCADA DE 1960 .....	68
3.5	A DÉCADA DE 1970: O APOGEU DO TECNICISMO PEDAGÓGICO E SUA RESSONÂNCIA NAS PRÁTICAS DOCENTES DA ESCOLA .....	81
3.6	REGISTRO DOS PROFISSIONAIS QUE PASSARAM PELA ESCOLA .....	83
<b>4</b>	<b>MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DOCENTES: O QUE DIZEM AS FONTES ORAIS DA ESCOLA ALMERINDA COSTA</b> .....	89
4.1	PERFIL DOS ENTREVISTADOS .....	90
4.2	MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS ODETE AUTA DE AZEVEDO E VALDIRA COSTA DE SOUZA .....	92
4.3	MEMÓRIAS DOS EX-ALUNOS WILDSON TINÔCO SENTO SÉ RIBEIRO E SIMONE COUTINHO SENTO SÉ RIBEIRO .....	99
4.4	EXCERTO DAS ENTREVISTAS .....	102
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de toda a pesquisa, não foram encontradas muitas informações sobre a professora Almerinda Costa e sua trajetória pessoal e profissional, nem mesmo familiares, parentes ou amigos(as) que pudessem colaborar com a construção da história da docente. Porém, relatos orais dão conta de que a mesma lecionava em uma escola da Rede Particular de Salvador, quando, no dia 6 de janeiro do ano de 1952, durante os Festejos da Festa da Lapinha<sup>1</sup>, envolveu-se em um acidente no Largo de Roma em que um ônibus chocou-se com um bonde e ambos pegaram fogo. Almerinda Costa ficara presa às ferragens, não conseguindo sair do ônibus e, quando encontrada, estava carbonizada e com o anel de noivado no dedo, objeto que possibilitou ser reconhecida. A notícia espalhou-se rapidamente e a tradicional festa foi encerrada antecipadamente. Esse acidente ficou muito conhecido na Cidade de Salvador, principalmente entre as pessoas moradoras da Cidade Baixa.

Nesse mesmo acidente, Irmã Dulce salvou várias pessoas, com a ajuda de outras freiras e passageiros do ônibus e do bonde, utilizando paus, pedras e ferramentas para quebrar os vidros das janelas, fato este que pode ser comprovado no filme “Irmã Dulce”<sup>2</sup> e, também, constatado através de uma das muitas imagens presentes no Memorial Irmã Dulce, no Largo de Roma, em que é retratado o acontecimento através da representação em que Irmã Dulce, com um pedaço de madeira, está a quebrar vidros para salvar pessoas. Portanto, a professora Almerinda Costa e a atual Santa, “Irmã Dulce dos Pobres” tiveram seus caminhos cruzados.

Mais tarde, no ano de 1956, quando a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, necessitou de um nome para dar à Escola, até então com o nome de Escola da Galileia, a professora Almerinda Costa foi a escolhida para a homenagem.

Quanto a minha aproximação com esse objeto de pesquisa, ocorreu após assumir a função de coordenador pedagógico da Escola Municipal Almerinda Costa, em Salvador, entre os anos de 2014 e 2017, despertando-me a possibilidade de investigar essa instituição que, há anos, já contemplava e contribuía com a História da Educação tanto da capital quanto do Estado da Bahia.

---

<sup>1</sup> Com origem portuguesa, a Festa da Lapinha é uma das mais tradicionais de Salvador e representa a visita dos três Reis Magos ao Menino Jesus. Ocorrendo todo dia 6 de janeiro, conta com celebração de missas na Igreja da Lapinha; visitação dos presépios no interior da Igreja; festa de largo; apresentações de Terno de Reis; e exposição de comidas e bebidas típicas em barracas ao longo da Região da Lapinha, na Liberdade.

<sup>2</sup> Filme brasileiro lançado em 2014, dirigido por Vicente Amorim.

Ao cursar o componente curricular “História e Educação”, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), iniciei a elaboração do anteprojeto, vislumbrando investigar uma instituição escolar, surgindo a ideia de pesquisar a instituição escolar que eu havia sido coordenador pedagógico. Assim, brotou a intenção de analisar as práticas pedagógicas dos docentes e os impactos delas nas aprendizagens dos discentes, elementos cotidianos no meu trabalho. Após o Projeto ser submetido e aprovado nas devidas etapas, por orientação da professora Solyane Silveira Lima, o mesmo foi ganhando outro “corpo” e acabou direcionado a investigar as práticas docentes da unidade escolar Almerinda Costa, suas características e condicionantes sócio-histórico-culturais.

O interesse por tal investigação nasceu por conta das seguintes motivações: a) A carência de pesquisas sobre/nas escolas, tanto da Rede Municipal de Educação de Salvador quanto na Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia (inclusive, a própria escola que até então não havia sido pesquisada; b) A unidade escolar estar situada em um bairro periférico, em que questões sociais problematizaram e dificultaram o trabalho pedagógico, principalmente no que tange às práticas docentes e por isso, a pesquisa apresentava grande relevância social. Tais lacunas demandaram a importância da unidade de ensino ser investigada.

Porém, a pesquisa na escola, por si só, já carregaria justificativas plausíveis uma vez que “Não há instituição sem história e não há história sem sentido”. (SANFELICE, 2007, p. 79). Dessa forma, pesquisar a história dessa unidade escolar demonstra, como em qualquer outra, a potencialidade da pesquisa, entendendo que se toda instituição tem história, toda história merecer ser desvendada.

A pesquisa, portanto, teve como objeto de estudo as práticas docentes realizadas na Escola Almerinda Costa a partir das fontes documentais da unidade escolar e das memórias dos sujeitos que estudaram ou lecionaram na instituição, através dos seus relatos orais. As fontes documentais investigadas neste trabalho dizem respeito a todo e qualquer registro que pode e deve ser considerado como fonte histórica e, portanto, como documento de determinado fenômeno que se pretenda investigar, enquanto que fontes orais traduzem-se nos discursos orais realizados por sujeitos depoentes, compostos por narrativas acerca do fenômeno investigado.

O trabalho foi construído, tendo como objetivo principal problematizar as práticas docentes a fim de elaborar os “Estilos de Docência” dos períodos investigados e seus

fundamentos epistêmicos. Chamo de “Estilo de Docência”, certo modelo de prática docente com características próprias, fundamentado em certa perspectiva teórica, de um determinado ideário pedagógico. Já os objetivos específicos intencionaram: explicitar os percursos teórico-metodológicos da pesquisa, a fim de problematizar as práticas docentes; identificar aspectos pedagógicos nas fontes documentais para problematizar as práticas docentes; e investigar as percepções dos sujeitos acerca das práticas, no intuito de problematizar as práticas docentes.

Na tentativa de buscar uma coerência entre os objetivos (geral e específicos) e principalmente a sua exequibilidade, apoiei-me em Gandin (1983) para a construção dos mesmos, partindo da premissa de que, mesmo o autor considerando o cuidado com a generalização, em se tratando dos objetivos: “[...] sempre que tivermos um objetivo geral (com seu "o quê" e seu "para quê"), os objetivos específicos serão um conjunto de "o quê", todos com um "para quê" igual ao "o quê" de objetivo geral (p. 21).

Vale ressaltar que as pesquisas sobre instituições escolares cresceram bastante nas últimas décadas, principalmente a partir da década de 1990. Segundo Buffa e Nosella (2009) tais pesquisas podem ser subdivididas em três principais momentos históricos: um primeiro momento, durante as décadas de 1950 e 1960, antes da criação dos programas de pós-graduação em educação; um segundo momento, nas décadas de 1970 e 1980, com a criação e expansão dos programas de pós-graduação; e um terceiro momento, a partir da década de 1990, em que a pós-graduação consolidou-se e teve como principal símbolo a crise dos paradigmas, o privilegiamento de objetos singulares e a ampliação e diversificação das linhas de investigação, metodologias e fontes de pesquisa.

No Brasil, elementos como: material e mobiliário; arquitetura dos prédios; sujeitos da instituição, como alunos (as) e professores(as); práticas pedagógicas; cultura escolar e fontes documentais são alguns dos principais aspectos presentes nas discussões sobre instituições escolares, o que demonstra a abrangência desse tema para a História da Educação no país, na medida em que se trata de elementos múltiplos e diversos para as reflexões da área.

No final da década de 1970, após o Período Autoritário, iniciaram-se processos para reorganizar a Educação Brasileira e, surgiram então: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). Esse contexto demandou a necessidade de organizar a produção científica dos grupos de pesquisas da pós-graduação e, poucos anos depois, em 1986, foi criado o HISTEDBR, o primeiro grupo de pesquisa em História da

Educação do Brasil. Com 34 anos de existência, o Grupo da Universidade de Campinas, em São Paulo, vem contribuindo com a produção, divulgação e crescimento da História da Educação Brasileira.

Mais tarde, em setembro de 1999, foi fundada a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), dirigida por uma diretoria eleita pelos associados para um período de dois anos, composta por pesquisadores de todo o Brasil. É responsável por parte do processo de institucionalização da História da Educação no país e gerou os Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), a Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e as coleções Horizontes da História da Educação, além de diversos documentos da História da Educação Brasileira. No ano seguinte à criação da Sociedade foi realizado o primeiro CBHE.

Outro exemplo do crescimento das discussões da História da Educação e das instituições escolares no país é a constituição de outros grandes grupos de pesquisa em História da Educação, além do HISTEDBR: o Grupo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); o da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP); o do Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE/São Paulo); e o do mestrado da Universidade de Sorocaba (UNISO/SP), entre outros.

Diversas implicações foram e ainda são recorrentes para o desenvolvimento das pesquisas em História da Educação e em instituições escolares, como: dificuldade em encontrar acervos e, principalmente, com suas fontes organizadas; geralmente o foco maior centra-se nas instituições mais antigas e mais prestigiadas e privilegiadas socialmente; e, aquilo que eu chamo de “riscos dos ‘ismos’”, como afirma Buffa (2007) quando trata do cuidado que temos que ter para não cairmos em reducionismos que ela chama de “particularismo”, “culturalismo ornamental”, “saudosismo”, “personalismo” e outros problemas metodológicos que, se prevenidos, garantem que o trabalho não expresse uma mera descrição da instituição ou que explicita a instituição como um recorte sintético da realidade.

As instituições escolares são construídas histórica e socialmente por homens e mulheres, através das suas próprias histórias de vida, tratando-se de uma estrutura material concebida para atender às demandas e necessidades humanas e com um caráter de permanência, segundo Buffa (2007). Nesse sentido, são âmbitos de extrema relevância social e, portanto, pesquisar uma instituição escolar demanda uma árdua tarefa para o pesquisador, na medida em que a mesma apresenta-se como um espaço ou conjunto de espaços complexo(s), configurando-se como um *lócus*, construído e reconstruído historicamente. A

escola, enquanto instituição educativa e campo de ação dos atores que a configuram e constroem sua história e identidade, por si só configura-se como um lugar de práticas culturais.

A instituição escolar investigada situava-se à Rua Araújo Bulcão, número 13, no Bairro do Uruguai até o ano de 1975, quando foi transferida para a Rua Vicente da Silva Alves, número 31, no mesmo bairro, na zona urbana periférica da Península de Itapagipe, em um bairro em que a comunidade era, em sua maioria, das classes menos favorecidas, com muitas casas de baixo padrão habitacional. Esta desvalorização foi também resultado do desordenamento de moradias e falta de saneamento básico à época, na área antigamente denominada de “Alagados”, conhecida, inclusive, nacionalmente.

Na década de 1940, a expansão das indústrias teve um grande impacto econômico, cultural e social na Península de Itapagipe e atraiu um grande contingente de pessoas para a região, principalmente a população de baixa renda que buscava a inserção no novo mercado de trabalho, porém, não foi possível absorver todo o número de interessados que deslocou-se para a localidades, o que acabou por colaborar com a proliferação de favelas, isso originou a aglomeração de palafitas, denominada como “Alagados”.

[...] Nessa altura, a cidade consolidou-se no bairro ferroviário e avançou pela orla até a Pituba. [...] assiste-se ao aparecimento de concentrações miseráveis tais como o Nordeste de Amaralina e os Alagados que plantam suas palafitas na Baía dos Tainheiros (SCHEINOWITZ, 1998, p. 9).

Segundo Maluf et. al. (2005), com a falência das indústrias e sua retirada, no final da década de 1970, a localidade tornou-se uma das maiores concentrações de pobreza da cidade de Salvador. Com o desenvolvimento dos pólos de Camaçari e Simões Filho, acentuou-se a falência da Península, o que ocasionou o abandono de estruturas.

Devido ao aumento da população e da pressão dos moradores contra a poluição das fábricas, e pelo surgimento dos pólos industriais de Camaçari e Simões Filho, as indústrias locais fecharam ou transferiram-se para outros locais, deixando em Itapagipe estruturas abandonadas e uma população de baixa renda desempregada (MALUF et al., 2005, p. 11).

Mudanças drásticas ocorreram na Península, como resultado dos anos de 1940 a 1970, em que diversas fábricas foram instaladas na região, promovendo oferta de empregos para a comunidade local, porém, quando as indústrias encerrarem suas atividades restarem apenas as



marcas do período industrial da região, expresso em galpões das fábricas em ruínas e abandonados por toda a Península Itapagipana, principalmente no Bairro do Uruguai.

A unidade escolar surgiu da iniciativa da Colônia de Pescadores do Bairro do Uruguai, como uma instituição privada comunitária para atender, principalmente, aos (às) filhos (as) de pescadores(as) e permanece a serviço desta comunidade até o momento atual, tendo passado por dependência administrativa, primeiramente privada e depois pública, como rede estadual e depois municipal. A escola prestou e continua prestando um serviço essencial às comunidades locais, atendendo, além do Uruguai, a bairros como: Calçada, Bonfim, Jardim Cruzeiro, Lobato, Mangueira, Mares, Massaranduba, Ribeira, Vila Ruy Barbosa, dentre outros, ao longo dos seus 71 anos de existência, garantindo à crianças, adolescentes e adultos desses bairros, o acesso à educação.

Assim, intencionei analisar e problematizar as práticas docentes, emergentes da pesquisa, da Escola Almerinda Costa, doravante EAC, da 1ª a 4ª Série (ou Ano) do Ensino Primário<sup>3</sup>, do ano de 1949 até o ano de 1975, com o intuito de elaborar Estilos de Docência que poderiam emergir da pesquisa. Além disso, pretendo explicitar os condicionantes diversos que ajudaram na constituição e construção dessas ações docentes, enquanto práticas culturais, ou seja, analisar de que forma e até que ponto os condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais influenciaram/condicionaram, ou não, as práticas docentes ao longo dos anos que compuseram os períodos da pesquisa.

A escolha do recorte temporal deu-se pela necessidade de contemplar períodos de agitação política, econômica e social, partindo do ano do início da fundação da escola, como instituição pública, com a denominação de Escola Supletiva do Uruguai, passando pelo ano de 1956, em que recebe o nome de Escola Almerinda Costa; e findando no ano de 1975, período em que a escola muda da Rua Araújo Bulcão para a Rua Vicente da Silva Alves, onde se encontra até os dias atuais.

Busquei contemplar, além do ano inicial da escola, as duas primeiras décadas de seu funcionamento, a fim de compreender como a mesma foi se configurando como espaço educativo, abarcando os períodos: anterior à Ditadura Militar (até 1963), e o seu início (a partir de 1964), até o ano de 1975, período em que ainda estávamos sob o Regime Ditatorial. Intencionei entender como as práticas docentes estavam ou não, sob os efeitos dos

---

<sup>3</sup> Ao longo dos 26 anos que compõem o período da investigação as expressões “Ano” e “Série”, alternaram-se como nomenclatura oficial do Ensino Primário.

condicionantes socioculturais e os motivos que levaram à mudança de ordem geográfica, tendo nesta, a justificativa para o recorte temporal final da pesquisa.

Vale ressaltar que menciono práticas docentes referindo-me às atividades realizadas pelos docentes, ou seja, considerando as diversas ações pedagógicas intencionais, ou não, o que não quer dizer que eram necessariamente assim conceituadas nos períodos históricos investigados.

O conceito de práticas docentes adotado diz respeito a certa aproximação do que Libâneo (1994) chamou de “prática educativa”, mesmo consciente da distinção entre o que é educativo e o que é pedagógico. O mesmo enfatiza que:

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. (LIBÂNEO, 1994, p. 22-23).

E conceitua também que:

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Fica claro que o conceito de prática educativa diz respeito a algo muito mais amplo, geral. Defino as práticas docentes, aproximando daquilo que Libâneo (1994) conceituou como prática educativa, porém, direcionado a ações de sistematização de conhecimentos teóricos em procedimentos docentes para a consolidação dos saberes escolares. A minha opção por “práticas docentes” e não “práticas pedagógicas” diz respeito a certa concepção impregnada em nosso “imaginário epistemológico” acerca da distinção entre o que é pedagógico e o que é didático.

Fundamentado em D’Ávila (2018), também acredito que:

Diferenciando saberes pedagógicos de didáticos – sem perder o imbricamento entre os mesmos -, poderíamos afirmar que os primeiros provêm da ciência pedagógica e se referem aos conhecimentos e competências que sustentam a prática docente e abarcam os saberes didáticos. São os saberes da formação pedagógica, como, por exemplo: conhecimento e prática das teorias pedagógicas; conhecimento e prática das teorias de aprendizagem; conhecimento e prática da legislação educacional; conhecimento das teorias de currículo; conhecimento e prática da pesquisa

no campo pedagógico. Os saberes didáticos provêm do ensino e dizem respeito aos elementos pré-processo de ensino (pesquisar e planejar, por exemplo), aos elementos presentes no ato de ensinar (gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos) e pós-processo de ensino (avaliar, replanejar) – os saberes didáticos são estruturantes da profissão professor. (D'ÁVILA, 2018, p. 71).

A autora prossegue afirmando que os saberes didáticos podem ser divididos em: saberes sobre a mediação do conteúdo e saberes sobre a mediação da classe. Os primeiros referem-se a saberes acerca das competências para a mediação didática dos conteúdos, enquanto os segundos são os saberes sobre a estruturação e organização do desenvolvimento da aula.

Portanto, entendo que como o meu objetivo é explicitar as características práticas das ações docentes – ainda que pretendendo identificar os aspectos e estruturas teóricas fundantes das práticas docentes –, o meu objeto de investigação não diz respeito especificamente às ações pedagógicas, mas sim, às ações didáticas, ou melhor dizendo, às práticas docentes.

Compreendo que uma junção entre as práticas pedagógicas e as práticas docentes, também entendidas como substrato dos saberes pedagógicos e saberes didáticos, devem ser percebidas como ações, atitudes, formas de expressões culturais, enquanto que esse conjunto de práticas (pedagógicas e didáticas), pode ser identificado como a consolidação de certo “modelo” ou, como chamo, um Estilo de Docência.

Em uma pesquisa acadêmica, a relevância das perguntas é imprescindível, pois é sabido que: “[...] o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos”. (PARAÍSO, 2012, p. 26). Dessa forma, a problemática e as questões de pesquisa são de suma importância para a estruturação e execução das análises, bem como da escrita final do texto dissertativo, na medida em que norteia de forma coerente a investigação. Portanto, o problema da pesquisa intencionou analisar até que ponto os condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais influenciaram ou condicionaram as práticas docentes ao longo dos anos da pesquisa.

Outras questões que busquei responder ao longo do trabalho davam conta de problematizar: qual a relevância política, cultural e social da unidade escolar para a comunidade? O quê explicitam as fontes documentais da unidade escolar acerca das práticas docentes? Quais práticas docentes emergem dessas fontes? De que forma tais práticas

emergem? Como os sujeitos que vivenciaram tais práticas as perceberam/percebem? De que forma expressam-se sobre as percepções dessas práticas?

Portanto, para centrar as práticas docentes como problema de pesquisa:

[...] é preciso ter em conta que as práticas escolares constituem-se como práticas culturais. Ou seja, apresentam modos de estar no mundo, de compreender a realidade e de estabelecer sentido, partilhados social e historicamente. Isto implica dizer que as práticas não são jamais individuais, a despeito de serem ativadas individualmente por cada sujeito. Mas também significa dizer que elas se exercitam em culturas específicas, o que nos faz interrogar não apenas acerca das relações históricas nas quais se produzem, mas das circunstâncias escolares e educacionais em que foram geradas. Em segundo lugar, é necessário considerar que a característica mesma das práticas é ser praticada. Ou seja, as práticas produzem-se como um ato, como uma operação, o que nem sempre lhes permite legar registros à história. (VIDAL, 2006, p.158).

Os aspectos culturais e sociais expostos validam o(s) problema(s) de pesquisa elencado(s) na investigação como potentes, por isso, o trabalho busca romper com perspectivas históricas “conservadoras”, centrando-se em uma diversidade de fontes e explicitando aspectos da realidade de indivíduos, comumente deixados à margem em pesquisas na História “Tradicional”: docentes e discentes.

No intuito de contemplar tais reflexões, a Dissertação será organizada em cinco capítulos, assim intitulados: Capítulo 1: Introdução; Capítulo 2: Sendas Teórico-metodológicas; Capítulo 3: A História da Escola Almerinda Costa: uma Trajetória Necessária a ser Contada; Capítulo 4: Memórias das Práticas Docentes: o que dizem as Fontes Orais da Escola Almerinda Costa; e Capítulo 5: Considerações Finais.

No Capítulo 2, a seguir, abordarei os aspectos teóricos e metodológicos, dando ênfase à teoria principal que fundamenta o trabalho (a Nova História Cultural); enfatizarei as contribuições dos autores principais que referenciam a pesquisa (Pierre Bourdieu, Roger Chartier e Jacques Le Goff); apresentarei a estrutura da pesquisa, detalhando os aspectos metodológicos e seus procedimentos de coleta de dados da investigação. O objetivo desse capítulo é explicitar os percursos teórico-metodológicos da pesquisa.

No Capítulo 3 explicitarei a história da escola, partindo da sua instituição como escola pública estadual, no ano de 1949, sob a denominação de Escola Supletiva do Uruguai, passando por outras denominações, até o ano de 1975. Destacarei no texto o papel relevante do professor Wylton Sento Sé Ribeiro, e da escola na oferta de educação para as crianças

carentes do Bairro do Uruguai e adjacências. Além disso, explicitarei as características das práticas docentes exercidas na escola, no período de 1949 a 1975. Nesse capítulo, o objetivo diz respeito a identificar aspectos pedagógicos presentes nas fontes documentais da unidade escolar.

No Capítulo 4, detalharei as percepções dos sujeitos (ex-professoras e ex-alunos/as) acerca das práticas docentes, vivenciadas e/ou manifestadas por eles, trazendo à tona elementos explicativos para a compreensão das teorias fundantes nas quais eram apoiadas as práticas nos períodos investigados. Problematizar as percepções dos sujeitos acerca das práticas docentes vivenciadas é o objetivo desse capítulo.

Nas Considerações Finais, Capítulo 5, retomarei as discussões realizadas ao longo dos capítulos anteriores e realizarei uma triangulação entre as percepções das análises das fontes documentais e dos depoimentos orais, para confirmar ou não as congruências ou distorções entre os dois procedimentos de coleta de dados, atentando para a investigação das relações entre o que era legislado, o que foi manifestado nas fontes documentais e as percepções dos indivíduos sobre as práticas desenvolvidas. Além disso, explicitarei outras sendas que demais pesquisadores (as) poderão seguir e as contribuições e relevância da pesquisa para a História da Educação na Bahia e no Brasil.

## 2 SENDAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, como fundamentação teórica do trabalho, intenciono realizar uma aproximação da Nova História Cultural (NHC) com a Pedagogia, centrando-me em Roger Chartier (2002) e suas reflexões acerca das “práticas e representações”; em Le Goff (1990) e em seu conceito de memória, enquanto uma capacidade de conservar certas informações ou uma série de funções psíquicas, em que o indivíduo atualiza suas impressões/informações do passado ou o que representa como passado; como também das contribuições de Pierre Bourdieu (1996; 2007) e Bourdieu e Passeron (1970) a partir dos conceitos de “violência simbólica” e, principalmente, na reconceitualização do conceito de *habitus*.

Para Bourdieu (1996) o *habitus* trata-se de um princípio que gera e unifica ações culturais de um determinado estilo de vida individual, porém, construído socialmente também, e que define gostos, escolhas assim como as práticas. O *habitus* é um conjunto de elementos culturais que denota um estilo, um modelo de ser, fazer, compreender e analisar que diferencia e/ou distingue indivíduos de classes, culturas e visões distintas de mundo.

Nesse sentido, as práticas docentes investigadas na Escola Almerinda Costa foram tomadas como um conjunto de ações culturais, pautado em concepções, histórias, crenças e outros elementos sociais que juntos constituem um modo de ser, de fazer, de sentir, de pensar, de agir: um *habitus*.

Já Chartier (2002) define “práticas” como ações intencionais que exprimem estratégias de um indivíduo ou todo um coletivo, pautadas em motivações e interesses preponderantes desses agentes. As “representações” do mundo social são tomadas pelo autor como resultado dos interesses de certo grupo social que as constroem, as quais sempre são determinadas por uma série de condicionantes/determinantes de tais grupos, seja mediante discursos, seja através de ações práticas. Por meio desses elementos discursivos e/ou práticos, é realizado uma tentativa ou exercido um “arbitrário cultural” que denota os valores, as concepções e, principalmente, o domínio.

Portanto, as ações docentes da pesquisa são aqui entendidas como modelos de práticas culturais, e as “representações” como as percepções dos indivíduos acerca delas. Tanto o *habitus* (BOURDIEU, 1996) quanto as “práticas” e as “representações” (CHARTIER, 2002) são categorias sinônimas de cultura.

Para discutir aspectos da cultura, o trabalho parte da História Cultural, uma das principais tendências ou áreas da História, e que foi relativamente desprezada por suas irmãs - a História Social e a Micro-História - além de desenvolver-se, sobretudo, a partir dos anos de 1930, principalmente depois do ano de 1929, com o surgimento do Movimento dos *Annales*, o qual “retornou” com força nos anos de 1960. O fortalecimento do trabalho com diversas fontes; a multiplicidade de áreas do conhecimento; e, principalmente, a ampliação de temas e objetos culturais investigados, foram as principais direções que a História Cultural tomou após esses dois momentos como marcos da História. Nesse período, a História da Educação no Brasil, enquanto um campo de pesquisa, tomou um novo rumo, com o surgimento dos programas de pós-graduação. Antes disso era uma história vinculada às fontes primárias e preocupada em coligir dados educacionais.

Com a imersão do Movimento dos *Annales*, elementos da cultura, sob a égide da História Cultural, passaram a constar nas pesquisas diversas em História e História da Educação, sendo então denominada de “Nova História Cultural”. A criação da Revista *Annales*, em 1929, na França, em que a historiografia foi delineada por outros percursos que não os da história tradicional, corresponde um grande marco para a chamada “Virada Epistêmica”. A Escola dos *Annales* surgiu em decorrência da revista homônima, criada em 1929, na França, por Lucien Febvre e March Bloch que objetivava ser além de uma revista, uma perspectiva teórica de difusão de uma nova concepção de História.

Para Burke (2010) o Movimento dos *Annales* buscava:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras. (BURKE, 2010, p.12).

Com base nesses objetivos, o Movimento dos *Annales* foi dividido em três fases: a primeira, entre 1920 e 1945, liderada pelos já citados Febvre e Bloch, foi um movimento de forte oposição à História Tradicional; a segunda fase, centrada mais em conceitos, estrutura e em novos e diversos métodos, é identificada como a fase da entrada de Fernand Braudel; e, por fim, a terceira fase, iniciada mais ou menos em 1968, é identificada como um período de extrema expansão de abordagens, inclusive, incluindo mulheres, o que não ocorreu nas duas fases anteriores.

Para Peter Burke “[...] a maior contribuição da abordagem dos *Annales* tem sido a demonstração de como compor o contexto dentro do qual poderia ser escrita a história vista de baixo”. (BURKE, 2011, p. 52). O conceito da história vista de baixo passou a fazer parte da linguagem comum dos historiadores, segundo Burke, quando Edward Thompson publicou um artigo intitulado *The History from Below*, em 1966. Como o próprio nome sugere, “A História Vista de Baixo” tem em seu cerne apresentar uma história não do ponto de vista da elite, mas, daqueles que estão em condições de inferioridade, do ponto de vista econômico, político e social.

Ainda segundo Burke:

Como abordagem, a história vista de baixo preenche comprovadamente duas funções importantes. A primeira é servir como um corretivo à história da elite [...]. A segunda é que, oferecendo esta abordagem alternativa, a história vista de baixo abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história. (BURKE, 2011, p. 54).

No entanto, importa destacar que a síntese pontuada por Burke não tem nada a ver com a concepção de restringir a escola a uma análise sintética da realidade, ou seja, a escola enquanto um recorte sintético da sociedade.

A partir da década de 1960, então, a historiografia passou a contemplar, com maior ênfase, três tendências básicas: a Micro-história, a História Social e a História Cultural.

Considerada como uma prática historiográfica, a Micro-história baseia-se em uma multiplicidade de referências e na ideia de que, independente das dimensões do objeto em investigação, a redução da escala de observação configura-se como um procedimento de análise fulcral para investigar tanto aspectos individuais específicos, quanto para contemplar fenômenos mais amplos. É necessário enfatizar que:

A micro-história tenta não sacrificar o conhecimento dos elementos individuais a uma generalização mais ampla, e de fato acentua as vidas e os acontecimentos individuais. Mas, ao mesmo tempo, tenta não rejeitar todas as formas de abstração, pois fatos insignificantes e casos individuais podem servir para revelar um fenômeno mais geral. (BURKE, 2011, p.160).

Já a História Social surgiu, também, em detrimento de uma história política tradicional e eventual, além de enfatizar os grupos sociais, principalmente os marginalizados, negando abordagens que contemplem os grandes homens e seus feitos “heróicos”.



Enquanto a História Tradicional oferece uma interpretação da sociedade analisada “de cima”, contemplando os eventos políticos, econômicos e épicos, seus grandes heróis, líderes e intelectuais, de forma linear e considerando como fontes apenas documentos “oficiais”; a História Cultural contempla uma visão “de baixo”, abordando os diversos temas, eventos, acontecimentos cotidianos e sujeitos (principalmente os não contemplados ao longo de grande parte da História), enfatizando e fazendo ouvir os que foram silenciados, baseando-se em uma multiplicidade de métodos e fontes sem centrar-se na passagem do tempo de forma episódica, mas sim, analítica, interpretativa e explicativa dos diversos contextos, condicionantes e determinantes que geraram tais episódios.

Sendo a Nova História Cultural a perspectiva central do meu trabalho, ocupamo-nos dessa “virada epistêmica” em direção a uma abordagem muito mais diversificada, ampla e ao mesmo tempo, porque não dizer, mais específica e particularizada.

Nesse sentido, averiguar práticas docentes enquanto práticas culturais em uma perspectiva da Nova História Cultural, investigando uma unidade de ensino, apresenta uma coerência e potência epistêmica, entendendo que: “Se a instituição é, por definição, uma unidade de ação, um sistema de práticas, como fazer história das instituições sem considerar as suas práticas?” (SAVIANI, 2007, p. 7).

O referencial teórico de qualquer trabalho acadêmico suscita do pesquisador/escritor o domínio do quadro teórico e dos respectivos autores que embasam tais teorias, na medida em que o pesquisador está discutindo ciência. Contudo, além do domínio consistente das teorias e de seus pressupostos teórico-práticos, é necessário, além disso, a construção de um pensamento próprio, autônomo, para a efetiva construção de conhecimentos.

Demo (1985) enfatiza que um bom teórico não é necessariamente um sujeito com muitas leituras, erudito, que sabe citar, que domina as teorias que expõe aos leitores, o chamado “coleccionador de citações”, o “repetidor de teorias alheias”, mas, o pesquisador que apresenta uma “visão crítica da produção científica”, construindo assim, a própria personalidade teórica. Dizendo de outra forma:

Boa bagagem teórica significa, assim, não somente o domínio das teorias mais importantes em sua área de pesquisa, mas principal e essencialmente capacidade teórica própria. Ou seja, personalidade teórica formada, no sentido de dialogar com os outros teóricos, atuais ou clássicos, não como mero aprendiz ou discípulo, mas como alguém que também constrói teoria, tem suas posições teóricas firmadas, enfrenta polêmicas próprias, marca a história da disciplina com contribuições originais. (DEMO, 1985, p. 24).

Pensando assim, o trabalho intenciona uma aproximação da História Cultural com a Educação, na medida em que propõe a investigação das práticas docentes como práticas históricas e culturais; além de caracterizar tais práticas ao longo dos anos, a construção de um quadro teórico autônomo, categorizando-as, mediante as análises das fontes e das reflexões acerca das narrativas dos entrevistados. Fundamento-me na abordagem de Roger Chartier (2002), o qual enfatiza que os objetos culturais são produzidos entre “práticas e representações” e que os sujeitos produtores e receptores de cultura transitariam entre estes polos que correspondem aos “modos de fazer” e aos “modos de ver”, ou seja, formas de fazer e investigar a cultura. Para o autor, a História Cultural apresenta como principal objeto a forma como em diferentes momentos e lugares uma determinada realidade social é construída e possibilitada sua leitura e compreensão. (CHARTIER, 2002).

Como já mencionado, o trabalho é referenciado também no sociólogo francês Pierre Bourdieu, e principalmente o seu conceito de *habitus*, que engendra a noção de um agente que interage com a realidade social, sem ser resultado apenas de suas determinações e nem determinando-a. O *habitus* também é o princípio gerador das nossas práticas e ações, em que compartilhamos com outros agentes percepções e compreensões que orientam e tornam as nossas condutas significativas. (BOURDIEU, 1996).

A fim de investigar as narrativas ou depoimentos orais dos sujeitos que compuseram a história da escola pesquisada lançarei mão das contribuições de Jacques Le Goff, sobretudo em suas matrizes epistêmicas, com ênfase no seu conceito de “Memória”, expresso, principalmente em seu livro “História e Memória” (1990) em que explicita fundamentalmente que os fenômenos da memória, em seus aspectos biológicos ou psicológicos resultam de sistemas dinâmicos de organização, existentes apenas se essa organização os mantiver ou os reconstruir.

É importante ressaltar que Le Goff dedica-se mais a discutir o conceito de memória em uma perspectiva mais coletiva do que individual, ainda que provoque reflexões enfatizando que a noção de aprendizagem desperta interesses acerca do que chamou de “Sistemas de Educação da Memória”, enfocando a sua importância para a aprendizagem.

Entendendo a memória como um conjunto de funções psíquicas que constroem uma capacidade de conservar certas informações do passado, o conceito aqui discutido parte da ideia de uma memória individual, subjetiva, porém, levando em conta a construção de memórias coletivas na medida em que só há necessidade de uma memória pessoal, porque há

uma coletividade, afinal, toda memória individual retrata aspectos de acontecimentos sociais, ainda que acontecimentos realizados por um indivíduo de forma isolada.

Considerando um estudo da memória histórica, Le Goff (1990) distingue os tipos de memória de acordo com as sociedades, se essencialmente orais ou se essencialmente escritas. Com base em Leroi-Gourhan, as memórias dividem-se em: específica, étnica e artificial. Entendendo que a mesma é a base da inteligência, mas não uma propriedade dela, a distinção entre o conceito em sociedades de memória basicamente oral e sociedades de memória basicamente escrita, exorta a necessidade de:

[...] evocar separadamente a memória nas sociedades sem escrita antigas ou modernas – distinguindo na história da memória, nas sociedades que têm simultaneamente memória oral e memória escrita, a fase antiga de predominância da memória oral em que a memória escrita ou figurada tem funções específicas; a fase medieval de equilíbrio entre as duas memórias com transformações importantes das funções de cada uma delas; a fase moderna de processos decisivos da memória escrita, ligada à imprensa e à alfabetização; e, por fim, reagrupar os desenvolvimentos do último século relativamente ao que Leroi-Gourhan chama "a memória em expansão"<sup>4</sup>. (LE GOFF, 1990, p. 428).

Relacionar esses momentos da história da memória é realizar reflexões acerca das relações complexas entre História e Memória, assim como considerar as especificidades da memória individual e da memória coletiva, em que a primeira refere-se a elementos mnemônicos subjetivos, enquanto a segunda diz respeito à construção coletiva de uma memória consciente, com base em memórias individuais diversas.

Para investigar as práticas docentes foi necessário também estabelecer categorias a serem analisadas e que proporcionariam a identificação de características de tais práticas. Cada docente apresenta uma forma de lecionar e o que faz cada um realizar o trabalho pedagógico de um jeito e não de outro diz respeito com o seu conceito, sua filosofia acerca do ensino; sua história de vida; sua formação escolar e acadêmica; além de outros diversos aspectos, que juntos compõem as formas de lecionar e podem ser identificadas como aquilo que chamei anteriormente de Estilos de Docência. Tais formas podem ser expressas mediante construção e análise de categorias ou estilos que explicitarão as maneiras de desenvolver tal docência.

As categorias de análise elaboradas para caracterizar as práticas docentes foram influenciadas por Libâneo (2014), Mizukami (2011) e Saviani (1989) e reelaboradas, sendo

---

<sup>4</sup> Grifo do autor.

elas: relação professor-aluno, metodologia, organização do espaço físico, avaliação, currículo e elementos de premiação ou de punição.

Para as discussões acerca das práticas docentes, no intuito de caracterizá-las, tomei também como referência os(as) citados(as) autores, uma vez que elaboraram teorias da educação que delimitam, de certa forma, um “estilo” de pensar a educação e realizar o ato de ensinar, o que possibilita pensar em “modelos” de práticas docentes centradas e associadas às teorias defendidas por eles(elas), ou seja, teorias que embasam formas de fazer ou modelos de práticas docentes. As teorias apresentadas dizem respeito àquelas comumente mais praticadas nos períodos investigados e as que foram identificadas quando das análises das práticas docentes na unidade escolar.

Em Libâneo (2014) constata-se as teorias da chamada Pedagogia Liberal: A Pedagogia Liberal Tradicional, a Pedagogia Liberal Renovada Progressivista e a Pedagogia Liberal Tecnicista, além da Pedagogia Liberal Tradicional Não-diretiva, sendo as características dessa última, não identificadas nas práticas docentes pesquisadas.

A Pedagogia Liberal Tradicional apresenta como principais características que: a escola visa a preparação intelectual e moral dos (as) discentes; os conteúdos são considerados como conhecimentos adquiridos e acumulados historicamente pela sociedade; os métodos são baseados na exposição verbal (métodos expositivos); a relação professor-aluno é pautada na autoridade do(a) professor(a); e a concepção de ensino-aprendizagem centra-se na ideia de transmissão dos conhecimentos. Instaurou-se no Brasil desde o Período Jesuítico até mais ou menos os anos de 1932, segundo Saviani (2013), a qual há reverberação de algumas características até os dias atuais.

A Pedagogia Liberal Renovada Progressivista tem o objetivo de adequar as necessidades individuais dos alunos ao meio social; os conteúdos partem de desafios cognitivos e situações-problema, a partir das experiências que os indivíduos vivenciam; os métodos de ensino são pautados em experiências e pesquisas; o papel do professor, na relação professor-aluno, é o de facilitar a aprendizagem dos(as) educandos(as); as concepções de ensino-aprendizagem tem como foco a ideia de que tudo depende do interesse e motivação dos estudantes. Essa Pedagogia é conhecida popularmente como Escolanovismo, representado pelo Movimento Renovador da Escola Nova, através principalmente, das idéias e pelo documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. No Brasil, essa tendência foi instituída entre os anos de 1932 e 1961, segundo Saviani (2013).

A Pedagogia Liberal Tecnicista enfatiza que a escola deve ser modeladora do comportamento e responsável por formar alunos (as) competentes para o mercado de trabalho; os métodos de ensino são pautados em técnicas de transmissão/recepção de informações; a relação professor-aluno baseia-se na perspectiva de que o professor seja a ligação entre os(as) alunos(as) e a verdade científica; e o processo ensino-aprendizagem centra-se na concepção de que se as ferramentas e as técnicas forem bem transmitidas, a aprendizagem ocorrerá. Tal perspectiva centrou-se, no Brasil, para Saviani (2013), entre 1961 e 1980, mais ou menos.

Já na perspectiva de Mizukami (2011), dentre as abordagens pensadas pela autora, destaco: a Abordagem Tradicional, Abordagem Humanista e Abordagem Comportamentalista.

A Abordagem Tradicional entende a educação como um elemento de instrução, através da transmissão de conhecimentos, aos quais apenas a escola seria responsável; a escola é parte da vida e a relação entre professor e aluno é verticalizada; os métodos de ensino são baseados na instrução, tendo o (a) professor (a) e os conteúdos como o centro do processo; a avaliação diz respeito à necessidade de os(as) educandos reproduzirem os conteúdos de ensino exatamente como foram transmitidos. Surgiu, no Brasil, no mesmo período indicado na Pedagogia Liberal Tradicional, na perspectiva de Saviani.

Enquanto na Abordagem Humanista, o conceito de educação tem a ver com a ideia de que a educação não se refere a uma pessoa em situação escolar, mas sim, da educação do homem; é uma escola que respeita a criança como ela é; o ensino é centrado no alunado; cada professor (a) deverá desenvolver as suas próprias estratégias de ensino; e a avaliação é realizada principalmente pela autoavaliação. Acompanha o mesmo período de surgimento da Pedagogia Liberal Renovada Progressivista e, assim como essa, também é identificada como uma perspectiva da Escola Nova.

Para a Abordagem Comportamentalista, a experiência planejada é a base do conhecimento; a educação refere-se à transmissão cultural de conhecimentos; a escola deve controlar os comportamentos, necessitando que os(as) estudantes ajustem seus comportamentos para que a aprendizagem aconteça; os métodos e metodologias resumem-se na aplicação de tecnologias educacionais. Sendo uma teoria compatível com a Pedagogia Liberal Tecnicista, proposta por Libâneo (2014), surge no período equivalente à ela.

Enquanto que Saviani define as pedagogias em Não-críticas e “Crítico-reprodutivistas”, em relação à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser

classificadas nesses dois grupos. No primeiro grupo estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social ou de superação da marginalidade. No segundo grupo estão as teorias que entendem que a educação é reprodutora das desigualdades sociais. Os dois grupos tentam explicar a questão da marginalidade, partindo de determinada maneira de entender as relações entre a educação e a sociedade. Enquanto o primeiro grupo entende a educação e a escola enquanto elementos homogeneizadores das classes sociais, o segundo grupo, compreende que a sociedade é marcada pela divisão entre as classes sociais e que a educação e, principalmente, a escola, são reprodutoras dessas desigualdades.

Nesse sentido, apresentarei as teorias Não-críticas, propostas por Saviani (1989), uma vez que o recorte temporal da análise das práticas apresenta-se em consonância com tais teorias, historicamente falando, do que com as teorias crítico-reprodutivistas, além do que essas teorias não configuram-se como modelos teórico-pedagógicos, mas sim enquanto visões filosóficas da escola, ou seja, uma forma de ver a atuação da escola.

Iniciada desde a Sociedade Feudal, a Pedagogia Tradicional é a primeira identificada por Saviani (1989) e diz respeito a uma compreensão de que a escola tinha a função de extinguir a “ignorância”, equacionando o problema da marginalidade. Através do esclarecimento e da difusão de conteúdos, a escola tem por principal objetivo a transmissão deles. O trabalho, centrado no professor, exigia um profissional bem preparado e a organização em classes deveria ter um docente por turma para expor as lições e aplicar os exercícios, enquanto que os (as) estudantes deveriam ouvir atentamente as explicações de tais lições e realizar, de forma disciplinada e engajada, os referidos exercícios.

Como muitas pessoas não adentravam a essa escola e muitos que entravam não obtinham êxito, uma vez que tal escola era excludente na medida em que todos deveriam adequar-se às normas e concepções estabelecidas (sem levar em conta as diferenças), iniciou-se um processo de duras críticas a essa escola, o que colaborou com a preparação do terreno para a Pedagogia Nova.

Essas críticas à Pedagogia Tradicional, a partir do final do século XIX e início do Século XX, acabaram dando origem a outra teoria da educação: A Pedagogia Nova. Conhecida também como Movimento da Escola Nova ou Escolanovismo, essa tendência busca a integração do “marginalizado”, ou seja, do excluído. Portanto, marginalizado – diferentemente de como concebia a Pedagogia Tradicional – não é o “ignorante”, mas aquele que não conseguia integrar-se à escola e à sociedade.

Nessa tendência, por exemplo, o professor passou a ser um estimulador/orientador da aprendizagem, ou seja, deveria ser um “incentivador” no processo pedagógico e o interesse deveria ficar a cargo dos alunos, por isso a Pedagogia Nova é comumente identificada como uma perspectiva “centrada no aluno”, em detrimento de uma pedagogia “centrada no professor”, como foi a Pedagogia Tradicional.

No início da segunda metade do século XX, o Escolanovismo já não dava mais conta do contexto educacional. Com as críticas à Escola Nova, surgiu, então, a Pedagogia Tecnicista, pautada na racionalidade científica, eficiência e produtividade técnica. Os recursos técnicos e tecnológicos passaram a ser o centro do processo pedagógico.

Vale ressaltar que as periodizações apresentadas sobre as perspectivas dos três autores, como qualquer outra, não são fechadas linearmente, uma vez que tendências ou perspectivas teóricas e suas influências não “nascem da noite para o dia” e extinguem, em um “estalar de dedos” a anterior. Antes disso, muitas vezes convivem duas ou até mais tendências, mesmo profundamente antagônicas, de forma quase sempre conflituosa, dificultando uma periodização com uma linha do tempo perfeita.

No caso das pedagogias liberais, por exemplo, Saviani (2013) entende que tivemos um equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, em que conviveram com muita ênfase dos anos de 1932 até 1947. Ainda segundo o mesmo autor, durante os anos de 1961 e 1969, tivemos concomitantemente uma crise da Pedagogia Nova e a articulação da Pedagogia Tecnicista, convivendo em um mesmo cenário.

Busco, portanto, promover reflexões acerca das teorias, propostas pelos autores, enquanto epistemologias que fundamentaram as práticas docentes desenvolvidas na escola, no intuito de entendê-las. As práticas docentes presentes nas fontes da unidade escolar, enquanto objeto da pesquisa e as percepções dos indivíduos (ex-professoras e ex-alunos/as), fundamentam o trabalho em uma perspectiva analítica da realidade condicionada pelos condicionantes e/ou determinantes sociais.

Concordo com Peter Burke (2008), quando afirma que:

A NHC é a forma dominante de história cultural – alguns até mesmo diriam a forma dominante de história – praticada hoje. Ela segue um novo “paradigma”, no sentido do termo usado na obra de Thomas Kuhn sobre a estrutura das “revoluções” científicas, ou seja, um modelo para a prática “normal” da qual decorre uma tradição de pesquisa. (BURKE, 2008, p. 68).

Assim como o autor, considero a NHC, enquanto um “paradigma”, na medida em que constitui-se como uma perspectiva teórica que aglutina conceitos, concepções e direcionamentos teóricos e práticos que, juntos, configuram-se como um modo de ver a sociedade, o mundo e de interpretar seus conflitos e paradoxos, além de propor linhas de investigação e de resoluções, ainda que provisórias, das suas complexidades.

## 2.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, empírica e histórica, buscou coletar dados nos ambientes escolar e não escolar e foi desenvolvida através do Método Qualitativo em que utilizei como metodologia três procedimentos de coleta de dados: a realização de um Estado do Conhecimento para contextualizar o objeto em teses e dissertações; a Análise Documental, na intenção de identificar “vestígios” das práticas docentes nas fontes documentais da escola; e Entrevistas Semiestruturadas, a fim de perceber nos discursos dos sujeitos características das ações docentes.

Como revisão de literatura, realizei leituras de diversos livros e artigos acerca das temáticas em questão, além da leitura de legislações referentes aos períodos investigados. Entre os diversos temas pesquisados na revisão de literatura foquei, principalmente, nas práticas pedagógicas e saberes docentes. O tema “instituições escolares” praticamente não apareceu, pois quando surgiu, objetivava analisar alguns outros temas das instituições escolares como: currículo, práticas em disciplinas específicas, condições de saúde de docentes ou discentes e situações emocionais dos mesmos.

A problemática está circunscrita na literatura, apresentando lacunas teóricas como a ausência de reflexões que se centrem, especificamente, na caracterização das práticas docentes de professores(as); outra lacuna é a de que a literatura atual centra-se mais em questões como: saberes docentes; relação professor-aluno; avaliação escolar da aprendizagem; formação de professores; processos de ensino como: elementos componentes dos planos de aula, aprendizagens dos discentes e métodos de ensino; ou, por fim, sobre práticas específicas como: práticas interdisciplinares, práticas lúdicas ou práticas “críticas”. Dentre muitas obras de grande destaque e referência, Fazenda (1998; 2013); Libâneo (1994); Perrenoud (1999; 2000); Tardif (2014) e Zabala (1998) figuram como os principais trabalhos consultados, com o propósito de realizar uma revisão sistemática de literatura.



Os estudos de revisão geralmente são: estado da arte, estado conhecimento, estado da questão, revisão sistemática de literatura e outros. Ers e Romanowski (2006) afirmam que:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ERS; ROMANOWSKI, 2006, p. 39-40).<sup>5</sup>

Por fim, o Estado do Conhecimento realizado objetivou investigar lacunas ou reflexões encontradas nos escritos acadêmicos, tomando como referência o Repositório do Banco de Dados da Universidade Federal da Bahia e utilizando as palavras-chave “Instituições Escolares” e “Práticas Docentes”, citadas como critério inicial de inclusão em teses e dissertações. Não houve recorte temporal e a investigação centrou-se nos trabalhos encontrados, independente do ano de publicação. Para análise dos trabalhos, centrei a leitura apenas nos resumos, pela praticidade, economia e energia de tempo, além de configurar-se como uma das principais estratégias de análise em procedimentos dos estudos de revisão.

## 2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao buscar no Repositório da Universidade Federal da Bahia e após elencar as categorias “Todo o repositório” e “Assunto”, na expressão “instituições escolares”, foram encontrados 2.814 trabalhos e reduzidos para apenas 28 trabalhos ao acrescentar como critério de exclusão a análise apenas em relatórios que apresentassem, já em seu título, expressões ou outra(s) referência(s) a “Escolas” ou “Instituições Escolares”, da cidade de Salvador.

Entre os 28 trabalhos de teses e dissertações identificados, foram listados como foco principal uma diversidade de temas, sendo que 27 trabalhos não apresentaram análises que contemplassem práticas docentes, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do município de Salvador, nas disciplinas do currículo comum, resultando que dos textos analisados:

---

<sup>5</sup> Para obter mais informações sobre as distinções entre os estudos de revisão: estado da arte, estado do conhecimento, estado da questão e outros, conferir: SANTOS, I.C. **Estilos coordenativos**: um estado da questão nos relatórios de pesquisa identificados no portal da CAPES no primeiro quinquênio (2001-2015) do século XXI., 148 f. Il. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018, páginas 34-37.

- 1 tratou sobre a gestão escolar e sua relação com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB –, em duas escolas de Salvador;
- 1 tratou sobre *bullying* em uma escola de Salvador;
- 1 focou a influência da igreja evangélica (Universal do Reino de Deus) nas práticas pedagógicas em escolas soteropolitanas;
- 1 analisou a eficácia e equidade de escolas avaliadas no Projeto Geres em Salvador, no ano de 2005;
- 1 versou acerca de atos de currículo e cultura escolar na construção identitária de estudantes negros/as;
- 1 tratou sobre a violência em escolas de Salvador;
- 1 analisou escolas em Salvador que possuem estudantes surdos(as);
- 1 enfatizou a avaliação do desempenho de crianças avaliadas no Projeto Geres (2005), realizando uma análise comparativa entre crianças negras e brancas, estudantes de escolas integrantes do Projeto;
- 1 destacou a avaliação do currículo escolar em duas escolas da Rede Municipal de Salvador;
- 1 contemplou uma análise da Educação Infantil;
- 1 explicitou a história do corpo e ergonomia de alunos em uma escola de outro município do Estado da Bahia;
- 1 apresentou o tema da fome em estudantes de uma escola de Salvador, no Ensino Médio;
- 1 discutiu a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos em uma escola municipal de Salvador;
- 1 tratou da diversidade étnico-cultural de estudantes de uma escola de Salvador;
- 1 focou a autonomia e a gestão escolar em uma escola de Salvador;
- 1 versou sobre autonomia e participação em uma escola de Salvador;
- 1 sobre o conhecimento de asma de estudantes/adolescentes em uma escola de Salvador;
- 1 explicitou a relação escola e família em uma escola de Salvador;
- 1 destacou a educação musical nas escolas da Rede Municipal de Salvador;

- 1 analisou a educação alimentar e nutricional em uma escola de Salvador;
- 1 explicitou práticas de letramento, abordando a oralidade e o processo de ensino/aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola de Salvador;
- 1 discutiu sobre gênero e sexualidade em uma escola de Salvador;
- 1 apresentou indicadores de mal-estar docente ou sentimentos de insatisfação, em escolas de Salvador;
- 1 investigou fatores associados à anemia em crianças e adolescentes de escolas de Salvador;
- 1 discutiu sobre avaliação em dança em escolas de Salvador;
- 1 analisou a relação entre cidadania e a questão socioambiental na formação de alunos em uma escola de Salvador;
- 1 realizou avaliação em música de professores(as) de escolas de Salvador.

Apenas 1 trabalho centrou-se em aspectos que aproximam-se do meu trabalho: o texto “Entrelaçando Saberes e Práticas: a história ensinada no 5º Ano do Ensino Fundamental na Cidade de Salvador/BA”, que busca a compreensão de como a disciplina História é organizada no 5º Ano do Ensino Fundamental, no dia a dia na sala de aula, mediante as análises das falas de duas professoras da Escola Municipal Luiz Anselmo. A pesquisa foi orientada pela professora Maria Antonieta de Campos Tourinho e escrito por Tatiana Polliana Pinto de Lima, no ano de 2017.

Entre referenciais teóricos/autores obteve-se: 1 sob a ótica da teoria social de Norbert Elias; 1 na perspectiva do materialismo histórico-dialético; 1 apresentou os autores: James Coleman, Bourdieu-Passeron, Snyders, John Rawls e Amartya Sen; 1 teve como principais referências Maria Helena Souza Pato, Frantz Fanon, José Moura Gonçalves Filho e Moysés Kuhlmann Júnior; 1 fundamentou-se em: Esteve, Aguiar & Almeida, Birman e Freud; 1 centrou-se na Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial; 1 referenciou-se na Análise Institucional Francesa e no Método de Intervenção Socioanalítica de René Lourau; 1 em Edgard Morin; 1 fundamentou-se na Abordagem Pontes e em Keith Swanwick; e 19 trabalhos não apresentaram referencial teórico.

Quanto aos procedimentos ou técnica de coleta de dados encontrei: 8 de observações participantes e não participantes; 9 de entrevistas; 1 de relato escrito; 4 de estudos de caso; 6

com questionários; 1 com pesquisa survey; 7 de análise documental; 1 de pesquisa colaborativa com estudo multicaso; 1 de grupo focal; 3 textos não apresentaram os procedimentos de coleta de dados.

Em relação à expressão “Práticas Docentes”, após selecionar as categorias “Todo o repositório” e “Assunto”, obteve-se 5.228 trabalhos, reduzidos para apenas 15 trabalhos, ao acrescentar a premissa de os trabalhos conterem as expressões “Práticas Docentes”, “Práticas Pedagógicas” ou expressões similares, desenvolvidas em escolas da Cidade de Salvador.

Dos 15 textos, 1 era um artigo, ficando, portanto fora das análises, restando 14 trabalhos. Desses trabalhos apenas 5 centram-se sobre práticas docentes do currículo comum, de escolas soteropolitanas, enfocando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os quais: 1 aborda práticas de leitura e escrita para estudantes diagnosticados com Dislexia; 1 analisa práticas de letramento no Ensino Fundamental, na Escola Municipal Abrigo Filhos do Povo; 1 trata de uma concepção de mediação pedagógica como ferramenta para o ensino da escrita; 1 investiga o ensino de História no 5º Ano do Ensino Fundamental no município de Salvador; e 1 teve como foco a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares.

Entre os 9 trabalhos restantes: 1 centra-se sobre práticas docentes, mas nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 1 aborda os sentidos que os professores atribuem ao brincar; 2 tem como foco outros municípios do Estado da Bahia; 1 investiga a construção da identidade da mulher professora; 1 analisa o Programa Mais Educação; 1 pesquisa as compreensões dos professores acerca das suas experiências docentes; 1 explicita estratégias que os docentes desenvolvem para enfrentar as adversidades do cotidiano; e 1 trata dos indicadores de mal-estar docente, ou seja, dos sentimentos de insatisfação.

Dos textos analisados, os referenciais teóricos/autores utilizados foram: 1 trabalho em Díaz, Dockrell, Farrell, Garcia, Fonseca e Seabra & Capovilla; 3 na abordagem Fenomenológica; 1 na abordagem Hermenêutica; 1 em Esteve, Aguiar & Almeida, Birman e Freud; 1 em Macedo e Delory - Momberger; 1 na concepção de letramento, a concepção de língua como interação e na formação do professor como agente de letramento no processo de ensino-aprendizagem; 1 em Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Luria e nas teorias interacionista e construtivista; e 1 na perspectiva feminista histórico-cultural; 5 textos não apresentaram referencial teórico.

Como procedimentos de coleta de dados os 14 textos trazem a seguinte classificação: 4 trabalhos apresentam as entrevistas como técnica de coleta de dados; 6 apresentam os

questionários como opção metodológica de coleta de dados; 1 tem na observação e nos registros de campo as suas estratégias de coleta; 1 na observação participante e em narrativas; 1 teve no grupo focal a sua estratégia; 1 na análise documental; e 2 trabalhos não apresentaram os procedimentos de coleta de dados.

Portanto, o estado do conhecimento realizado proporcionou levantar aspectos do contexto atual do objeto pesquisado, evidenciando um panorama geral dele, no Repositório da Universidade Federal da Bahia (UFBA); além de justificar a sua relevância.

Em relação às pesquisas das expressões Instituições Escolares e Práticas Docentes, há certo número de instituições pesquisadas, situadas na cidade de Salvador, porém, em apenas 2 trabalhos as escolas são identificadas, já nas pesquisas das Práticas Docentes há também um certo número de análises em escolas da rede municipal e apenas em 2 são identificadas as escolas. No referencial teórico a fenomenologia destaca-se em 3 trabalhos, ainda que as abordagens Etnográficas como a Etnografia, a Etnopesquisa e a Etnometodologia apareçam, de certa forma implícitas, aproximadamente na mesma quantidade. E no quesito dos procedimentos de coleta de dados, as entrevistas são as mais realizadas para as investigações, ocorrendo em 13 relatórios de pesquisa.

Porém, nenhum trabalho realizou a investigação que me propus: pesquisar uma instituição escolar pública de Salvador, focando as práticas docentes nas disciplinas do currículo comum do Ensino Fundamental, na tentativa de caracterizar tais práticas. Vale ressaltar que em diversas categorias o (a) leitor (a) poderá notar que o número de textos não corresponde ao número final de textos classificados a partir do referencial teórico ou do procedimento de coleta de dados adotado e etc. Isso se deve ao fato de, por exemplo, diversos trabalhos apresentarem mais de uma opção de referencial teórico ou de procedimentos de coleta de dados.

Outra justificativa da pesquisa faz-se necessário ser explicitada, sob pena de ser “responsabilizado” pela escrita dos autores dos textos analisados. Dizendo de outra forma, não há, por parte do autor deste texto, nenhuma interferência nas concepções acerca da escrita dos textos, na medida em que o exposto foi o que estava explícito nos trabalhos, o que quer dizer que, por exemplo, quando um “questionário” foi encontrado como o procedimento de coleta de dados adotado, não estou afirmando que assim o entenda, mas que o(a) autor(a) do trabalho assim o entendeu e/ou expressou-se, até porque em categorias analisadas como Referencial Teórico e Procedimentos de Coleta de Dados, observei certos equívocos, mesmo

considerando alguns implicadores históricos como a de que as orientações que passaram a fazer parte dos manuais de orientações para dissertações e teses mais atuais, advogam em favor de evitar-se a explicitação de citações bibliográficas em resumos, por exemplo.

De fato, a realização do estado do conhecimento proporcionou análise e reflexões acerca dos processos acadêmicos de pesquisa que denunciam alguns problemas na produção do conhecimento. Pode-se dizer que alguns textos apresentaram-se um tanto quanto confusos, outros explicitam certa desarmonia entre os seus elementos essenciais: objeto, problema, justificativa, objetivos e metodologia. No entanto, a análise acerca da estrutura dos textos dissertativos, além dos elementos componentes de suas pesquisas não é o objetivo, nem um dos objetivos do trabalho.

Por fim, a análise do tipo Estado do Conhecimento colaborou com a identificação do contexto do objeto analisado, na tentativa de fortalecer a justificativa ou relevância pessoal, profissional e acadêmica, ou dizendo de outra forma, até que ponto a pesquisa empreendida almejava investigar um fenômeno, se não inovador, pelo menos pouco explorado na literatura.

### 2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Para a realização da análise documental, centrei a investigação nas seguintes fontes: currículo escolar, fotografias, diários de classe, projetos pedagógicos, legislação, diário oficial do Estado, atas diversas, além de mapas de notas, de desempenho pedagógico e demais documentos escolares. Após selecionadas alguns tipos de fontes pôde-se realizar a detecção dos “vestígios” de concepções teóricas e embasadoras das práticas docentes nas referidas fontes.

O trabalho de identificação de aspectos ou vestígios das práticas docentes nas fontes documentais configura-se de suma complexidade uma vez que trazer à tona tais características das práticas com base nesses tipos de fontes demanda uma capacidade extrema de interpretação teórica e por que não dizer também, subjetiva, na medida em que cada indivíduo que olhe para estas fontes poderá obter uma interpretação pessoal acerca do objeto analisado. Isso porque o olhar de cada um(a) é único, principalmente se considerada a perspectiva teórica que fundamenta a percepção, ou quais são as “lentes” dos “óculos” que dirigem o olhar.

Buffa e Nosella (2009), inebriados por uma perspectiva marxista afirmam que:

Os culturalistas, finalmente, seduzidos e aprisionados pelas interessantes e variadas formas de viver dos homens, comprazem-se na descrição delas. Para eles, todas as formas culturais são equivalentes, pois o que importa não é seu significado histórico, mas unicamente seu significado de distinção e identidade social. Por exemplo, tanto a fotografia de alunos descalços de uma escola profissional como a de uma aluna de grupo escolar, vestida de azul e branco, numa escrivadinha, tendo ao lado o globo terrestre, suscitam o mesmo encantamento, nenhuma indignação. O pesquisador culturalista não destaca a desigualdade social e escolar expressas nessas imagens, a ele interessará tão somente o processo de identificação social. (BUFFA; NOSELLA, 2009, p. 74).

Os autores acima realizam uma crítica aos historiadores culturais, aos quais chamam de “culturalistas”, acusando-os de não problematizar as condições de existência dos indivíduos, entretanto o presente trabalho, mesmo dentro de uma perspectiva da História Cultural, advoga em favor de uma abordagem que considera e problematiza as tensões explícitas ou implícitas nas práticas culturais, nesse caso, nas práticas docentes. Intencionando desvelar uma investigação, prescrutando as fontes documentais, o trabalho visa, portanto, a contemplação de uma visão problematizadora acerca das práticas desenvolvidas na unidade escolar. Nesse contexto, as práticas docentes exercidas pelas professoras, desvendam as determinações que garantem a aceitação/passividade ou luta/resistência dos que “sofrem” os impactos de tais práticas culturais: tanto os discentes, quanto os docentes. As práticas enquanto ações de dimensões tanto sociais quanto individuais, denotam a possibilidade que ambos, sejam agentes ativos/passivos no desenrolar das práticas culturais, bem como agentes ativos/passivos que figuram à mercê - ainda que não tenham consciência - de um projeto mais abrangente.

Nesse procedimento de coleta de dados foi realizado o levantamento e leitura de documentos do acervo da escola em que algumas fontes foram descartadas, pois extrapolavam o recorte temporal; umas foram deixadas de lado pela impossibilidade de análise das práticas docentes presentes nas mesmas; algumas ainda, pelo mesmo motivo da anterior, mas que serviram para a construção do contexto histórico da escola, como as atas de abertura do ano letivo e atas de assunção de profissionais da unidade escolar. Diversas fontes foram analisadas, porém, na medida em que o recorte temporal foi sendo modificado, tais fontes foram, não abandonadas, mas secundarizadas.

Verifiquei, a partir daí, o potencial dos documentos analisados e, por fim, foram considerados para análise os seguintes documentos: fotografias, diários oficiais, diários de

classe, textos manuscritos, textos datilografados, entre outros que retrataram aspectos do currículo e/ou da legislação.

Realizei então a construção dos critérios de análise dos documentos, definindo as categorias de análise que seriam adotadas para investigação. As categorias, já elencadas anteriormente foram: “Relação Professor-aluno”, objetivando interpretar e identificar as relações afetivas entre professor/a e aluno/a; “Metodologia”, no intuito de identificar modelos, métodos e metodologias de ensino; “Organização do Espaço Físico e de Materiais”, a fim de identificar aspectos da disposição de mesas, cadeiras, quadro/lousa, posição da docente e dos/as alunos/as e condições dos diversos espaços da sala de aula; “Avaliação”, para identificar aspectos da mesma como: instrumentos avaliativos, tipos de avaliação e registros avaliativos, a fim de entender as concepções teóricas que a fundamentam; “Currículo”, a fim de identificar a Matriz Curricular, os conteúdos trabalhados e sua relevância; e “Elementos de Premiação e de Punição”, buscando identificar quais eram os elementos de premiação e de punição aos quais os alunos e alunas eram expostos.

Após construídas as categorias realizei a leitura e fichamento de trechos considerados importantes das fontes documentais, com exceção das fotografias, em que a interpretação foi baseada no que as imagens expressavam e registradas por escrito, as características implícitas nas mesmas, ou dizendo de outra forma, foram registrados os “vestígios” das práticas, percebidos nas fotografias.

Depois de identificar em cada uma das fontes documentais dos períodos investigados os elementos característicos das práticas e serem registradas tais impressões, realizei a análise dos dados e identifiquei as características mais acentuadas na construção de reflexões sobre tais práticas. Com base nessas reflexões, foi construído o texto dissertativo, levando em conta uma análise crítica dos aspectos sociopolíticos condicionantes, ao identificar em quais bases teóricas as ações docentes desenvolvidas nos períodos investigados fundamentavam-se.

## 2.4 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

É importante registrar que realizar o trabalho com a oralidade demanda muito empenho e astúcia do pesquisador, pois, à primeira vista pode parecer um processo fácil de pesquisa a elaboração de perguntas, ida a campo entrevistar os(as) atores(as)/personagens e registrar o que foi dito. No entanto, esse procedimento de coleta de dados necessita da



elaboração de um referencial teórico, construção de boas questões, organização de um ambiente de confiança e boa capacidade de interpretar e não apenas ler as respostas obtidas.

Alberti (2004) concorda ao dizer que:

Fazer história oral não é simplesmente sair com um gravador em punho, algumas perguntas na cabeça, e entrevistar aqueles que cruzam nosso caminho dispostos a falar um pouco sobre suas vidas. Essa noção simplificada pode resultar em um punhado de fitas gravadas, de pouca ou nenhuma utilidade, que permanecem guardadas sem que se saiba muito bem o que fazer com elas. Muitas vezes tal situação é criada por uma concepção talvez ingênua e certamente equivocada de que a história oral, em vez de meio de ampliação de conhecimento sobre o passado, é, digamos, o próprio passado reencarnado em fitas gravadas – como se o simples fato de deixar registrados depoimentos de atores e/ou testemunhas do passado eximisse o pesquisador da atividade de pesquisa. (ALBERTI, 2004, p. 29).

Portanto, a estruturação prévia, processual e posterior às entrevistas, através de um esforço epistêmico de compreensão, interpretação e inferência com bases científicas, eliminando espaços para hipóteses opinativas dos dados obtidos nesse tipo de procedimento de coleta de dados, são de suma relevância para resultados enriquecedores da pesquisa, demandando a necessidade de um pesquisador atento, rigoroso e refinado, ainda que em alguns momentos estratégias hipotéticas fossem utilizadas, principalmente na análise dos discursos orais, em situações que demandaram ir além do depoimento oral concedido. Estratégias essas pautadas em indícios como: silêncios, entonação, suspiros, inconclusão de frases, dentre outros.

A fim de levantar dados mediante depoimentos orais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 2 ex-professoras e 2 ex-alunos (sendo 1 ex-aluna e 1 ex-aluno) através dos diversos passos: iniciei o desenvolvimento da pesquisa construindo um Guia ou Roteiro de Entrevistas, pautado nas categorias produzidas para a análise das fontes documentais, com acréscimo da categoria “Trajetória”, para as ex-professoras, por tratar-se de entrevistas, em que os aspectos da trajetória de vida e profissional das docentes poderiam impactar em suas lembranças, percepções e depoimentos orais para as questões levantadas. Vale ressaltar que a análise das percepções desses sujeitos levaram em conta como o principal dos aspectos, a formação das professoras, na intenção de identificar quais bases teóricas presentes puderam ter influenciado para o desenvolvimento das suas práticas.

Além das 2 ex-professoras e 2 ex-alunos (as), foram entrevistados duas outras pessoas que fizeram parte da história da Escola Almerinda Costa: a professora Antonieta Coutinho

Sento Sé Ribeiro (ex-professora da escola e viúva do professor Wylton Sento Sé Ribeiro) e o professor Wildson Sento Sé Ribeiro (atual professor da escola e sobrinho do professor Wylton), que foi um dos entrevistados acerca das práticas também. Ambas deram sua contribuição para a construção da parte biográfica do professor Wylton Sento Sé Ribeiro e da História da escola de uma forma geral.

A escolha dos entrevistados deveu-se ao fato da potencialidade e enriquecimento da pesquisa, pois sendo os entrevistados personagens que fizeram parte diretamente do contexto pedagógico da escola, assumem uma posição de autoridade para falar acerca das práticas vivenciadas, seja como autoras das práticas, as professoras, seja como sujeitos “passivos” a essas práticas (os/as alunos/as), sendo também possível entender de que forma os sujeitos, em diferentes perspectivas, perceberam/percebem os fenômenos ocorridos na unidade escolar, nos diferentes períodos históricos.

Os entrevistados foram visitados em suas residências para a realização das entrevistas, sendo indicados por personagens que fizeram/fazem parte da história da escola, que trabalharam na unidade escolar e conhecem bastante o contexto da escola. Em alguns casos, o entrevistado e as entrevistadas ao concederem a entrevista indicavam outros(as) possíveis depoentes para compor a história da escola, sendo eles(as), personagens importantes que fizeram parte da escola; em outros casos, o próprio pesquisador investigou o paradeiro dos/as entrevistados/as e foi ao encontro deles/as.

Além disso, outro critério de escolha foi a possibilidade de selecionar ex-professoras e ex-alunos(as) que dessem conta de abarcar as três décadas da pesquisa (1950, 1960 e 1970), ou seja, pessoas que estudaram ou lecionaram durante o período investigado, o que contabilizou cinco indivíduos, contando com as duas entrevistas “extras”.

Dessa forma, trabalhei nesse momento da pesquisa com o que chamei de “Memórias das Práticas Docentes” - sendo, inclusive, parte do título do Capítulo 4 desta Dissertação – as quais refere-se à retomada de aspectos e características das práticas docentes realizadas nos determinados períodos e rememoradas na atualidade por indivíduos que vivenciaram as práticas no referido momento histórico, trazendo à tona as complexas relações entre história e memória.

As entrevistas, semiestruturadas ou semidiretivas, foram compostas por perguntas de aferição e perguntas de recurso. As perguntas de aferição visam a resposta direta ao que foi questionado e se, por ventura, a resposta não for esclarecedora o suficiente, utiliza-se a(s)

pergunta(s) de recurso que objetiva(m) consolidar a compreensão correta e/ou evitar interpretações insuficientes, inconsistentes ou dúbias. Consideradas como entrevistas de diagnóstico - caracterização, as mesmas objetivaram o fornecimento de pistas para caracterizar o processo de estudo, ou seja, visaram o levantamento de certas características que pudessem colaborar para a construção de certo perfil diagnóstico.

A realização das entrevistas ocorreu com a utilização de um gravador de áudio, seguindo três momentos distintos para a coleta de dados orais dos entrevistados: no primeiro momento, mostrei fotos e outros documentos, a fim de que os depoentes pudessem desencadear lembranças que talvez não as resgatassem sem este auxílio; no segundo momento mostrei e li os textos históricos que dispunha da Escola, na tentativa de que os(as) entrevistados(as) pudessem colaborar com informações que até então possivelmente eu não obinha; e por fim, realizei as perguntas previamente elaboradas, mas atentando para além das perguntas de aferição e de recurso, outras que pudessem fazer-se necessário para esclarecer algum ponto ou informação incompleta. Alguns (as) depoentes cederam apenas uma sessão de entrevista, enquanto outros (as) cederam a entrevista com mais de uma sessão.

Após a coleta e gravação dos dados das entrevistas, ouvi-as, transcrevendo-as em sua totalidade e construindo, posteriormente, reflexões acerca das práticas docentes, pautado nas características mais presentes e mais expressivas. Depois, elenquei os trechos considerados mais relevantes para compor o Excerto das Entrevistas, ou seja, a seleção-síntese que figurariam no texto dissertativo.

Por fim, realizei a interpretação das características expressas, construindo análises acerca de características das práticas, imersas nos depoimentos dos (as) entrevistados(as), atentando para o que se apresentava de forma mais “padronizada”, ou seja, o que aparecia como mais recorrente.

Uma das estratégias analíticas desenvolvidas no trabalho foi a triangulação entre os direcionamentos das políticas públicas, as práticas emergentes das fontes do acervo escolar e os depoimentos dos sujeitos, a fim de confirmar ou confrontar ideias, conceitos e concepções. Após a triangulação foi construído um panorama reflexivo das práticas e, por conseguinte, o texto dissertativo.

Faz-se necessário explicitar também que cuidados com a ética na pesquisa deram conta de atentar para buscar a autorização das pessoas e/ou de familiares para a divulgação dos documentos, imagens e depoimentos; cuidados com informações, análises e impressões

contidas nos documentos, imagens e depoimentos; esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa; seleção, com cautela dos trechos da entrevista que figuraram no estudo; cuidados futuros de realizar a devolutiva aos entrevistados sobre: o *feedback* da orientadora, da Banca de Qualificação, da Banca de Defesa e devolutiva da publicação; além de evitar o anacronismo em analisar o passado, utilizando perspectivas do presente.

Sobre essa última questão Burke (2011) nos diz que devemos atentar para isso “Na tentativa de evitar o anacronismo psicológico, em outras palavras, a presunção de que as pessoas no passado pensavam e sentiam exatamente da mesma forma que nós [...]”. (BURKE, 2011, p. 34). Essa é uma das mais complexas problemáticas que um historiador vivencia em seu labor diário: a dificuldade de falar do passado, no presente; considerar aspectos, conceitos e categorias de outrora e suas reelaborações da atualidade, tudo isso, atentando para analisar cada período fundamentando-se nas perspectivas de seus respectivos períodos.

As preocupações com a Ética na Pesquisa deram-se, também, e principalmente, através da leitura, esclarecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da Universidade Federal da Bahia, por todos e todas os(as) envolvidos(as).

### 3 A HISTÓRIA DA ESCOLA ALMERINDA COSTA: UMA TRAJETÓRIA NECESSÁRIA A SER CONTADA

Tratar de uma instituição escolar é, antes de qualquer coisa, falar de um ambiente de práticas culturais com suas regras, normas e princípios, além de dizer respeito às reflexões acerca da materialização de sua cultura organizacional que confere à instituição uma singularidade, apresentada através da explicitação de sua identidade e sua ideologia.

A escola, no geral, apresenta uma perspectiva, quase sempre implícita, mediante ações e aspectos que demarcam a sua ideologia e funcionalidade. Através das condutas, exprime aos e imprime nos indivíduos, a constituição das “marcas” de seu ideário além de pedagógico, ideológico também. Funcionando mediante aspectos estruturais e funcionais, uma instituição de ensino apresenta em suas especificidades, características e elementos que garantem o desenvolvimento e reprodução dos seus aspectos ideológicos e esses aspectos reforçam a continuidade do que é fulcro essencial de sua linha e do seu eixo existencial, enquanto instituição: sua violência simbólica.

Bourdieu e Passeron afirmam que:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social)”. (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 64).

Portanto, essas condições existenciais, ou seja, condições de funcionamento, de existência, de uma instituição de ensino, “mascaram” os seus projetos de manutenção do *status quo*, mediante sua violência simbólica, ao subjazer sob discursos e práticas, aspectos estruturais e funcionais de uma inculcação ideológica, como se fossem apenas elementos identitários dessa instituição. Dizendo de outra forma, a cultura organizacional e/ou a ideologia de uma unidade de ensino detém um discurso que identifica que suas práticas são ações que põem em funcionamento aquilo que ela é, sua identidade, quando na verdade explicita aquilo que ela faz, a reprodução das desigualdades sociais.

Um exemplo da “violência simbólica” a qual a escola realizava pode ser identificada na manutenção da ideia de uma constante fama que a escola obteve, em que, mesmo nas situações mais adversas, não havia reivindicações sobre elas, dissimulando as reais condições de existência sob um discurso de fraternidade. Um exemplo disso, pode ser observado em uma reportagem prestada ao Jornal *A Tarde*, em que o professor Wylton Sento Sé Ribeiro escreve à mão acima da página do jornal: “Recebemos Menção Honrosa do Sr. Secretário de Educação pelos trabalhos executados nesta escola, de acordo com a matéria publicada em *A Tarde* no dia 7.X.83.<sup>6</sup> Ei-la:”.

Figura 1: Reportagem do Jornal *A Tarde*, 1983

A TARDE — SEXTA-FEIRA, 7 DE OUTUBRO DE 1983

## No Uruguai, mais uma “escola” sem carteira

Na Escola Almerinda Costa, fundada em 1948 e funcionando há seis anos num prédio da Rua Esperança, no Uruguai, não constitui novidade o fato de três alunos ocuparem um lugar destinado a dois e assistirem as aulas amontoados. Tudo é uma festa para as crianças carentes que vibram mais quando chega a hora da merenda escolar.

São 300 crianças que, em dois turnos, cursam o 1.º grau, e a direção do estabelecimento, ao mostrar os quadros contendo as fotos dos concluintes do curso, diz que o rendimento escolar “não é prejudicado. Fazer com que as crianças sintam em carteiras cujo espaço é pequeno, é uma forma de atender à grande demanda que o estabelecimento tem”.

A escola fica no Uruguai e muito próxima à área de Alagados onde a população infantil é grande e até hoje chegam pedidos de pais que não conseguiram matricular os filhos. O prédio desta escola estadual é pequeno, com dois pavimentos apertados onde funcionam cinco salas de aula com 10 carteiras cada uma. Nos dois turnos, 10 professoras ensinam.

O prédio é alugado, carente e a direção não se queixa da falta de material ou merenda escolar, conseguindo fornecer às crianças, um prato

de sopa como ontem, e até mesmo feijão, que comem em suas carteiras. O que se faz necessário é que as instalações sejam transferidas para outra casa com melhores condições, já que a atual é uma residência adaptada e com grades de arames para proteger as janelas que eram depredadas pela comunidade.

### ESCOLA PARQUE

O secretário Edivaldo Boaventura, da Educação e Cultura do Estado, autorizou um repasse especial, através do Fundo de Assistência Educacional, para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), destinado exclusivamente à manutenção daquele educandário, o que sensibilizou a direção e os professores. Este benefício ocorreu pela primeira vez em relação àquela escola e foi feito baseado na singularidade de suas atividades encontrando perfeita acolhida na legislação do Faed.

O sistema da escola atende o aluno em turno contrário com atividades diversificadas (artes práticas, educação artística, atividades sócio-comunitárias, educação física e recreação). No outro turno o aluno frequenta normalmente uma das quatro escolas, classes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que tem mais de 5.000 educandos matriculados, do pré-escolar ao 2.º grau.

Fonte: Acervo da Instituição

<sup>6</sup> Dia 7, (o “x” refere-se ao mês “10”, ou seja, outubro) de 1983.

Na reportagem, percebe-se o Jornal denunciando a falta de carteiras na escola, inclusive, destacando a palavra “escola” como se questionasse se tratar mesmo de uma instituição de ensino, por causa das condições físicas da unidade. O Jornal continua fazendo a crítica sobre o fato de três crianças ocuparem uma carteira apenas, enquanto que a direção da escola argumenta, mostrando a quantidade de concluintes e afirmando que o rendimento escolar “não é prejudicado”. A reportagem prossegue afirmando que o espaço é apertado, em uma casa adaptada, que é necessário a escola ser transferida para outro lugar e que muitos pais não conseguiram matrículas para seus filhos, já a direção não se queixa da falta de materiais ou merenda escolar e escreve na parte inferior da matéria do Jornal, continuando o que escreveu na parte superior: “E mais; que continuássemos o nosso trabalho educativo como já fazíamos há tantos anos, evitando que 1/3 das nossas crianças ficassem fora da escola, e assim teríamos o reconhecimento dos pais, da Secretaria de Educação e da Bahia agradecida”.<sup>7</sup>

Esse acontecimento é uma das comprovações da “violência simbólica” exercida na escola que, mesmo com a boa vontade e compromisso do diretor para com a comunidade, as efetivas condições de ensino e aprendizagem que a escola promovia eram dissimuladas por um discurso legítimo de ajuda social, mas que na verdade implicava em um padrão de educação para aquela comunidade, composta por pessoas das classes sociais menos favorecidas.

Essa reportagem também abre um hiato, pois informa que a Escola Almerinda Costa foi instituída, enquanto escola pública no ano de 1948 ao invés de 1949, ainda com o nome de “Escola Supletiva do Uruguai” e, somente no ano de 1956 tornou-se Escola Almerinda Costa. Outra curiosidade é que a reportagem informa também que a escola estava situada há seis anos (a partir de 1977, pois a reportagem data do ano de 1983) à Rua da Esperança, outro endereço por qual a escola teria passado, nesses seus anos de funcionamento.

Segundo documento datilografado, encontrado no acervo da unidade escolar, até o ano de 1949 a instituição funcionava como “Escola Particular da Colônia dos Pescadores do Uruguai”, situada à Rua Araújo Bulcão, número 13, no Distrito dos Mares. Nesse mesmo ano, no dia 27 de abril, passou a chamar-se Escola Supletiva do Uruguai para a Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos, ao ser acrescentado o 3º turno, com a oferta de ensino

---

<sup>7</sup>Mesmo excedendo o recorte temporal da pesquisa, introduzi a reportagem, pois materializa o que foi uma prática constante na Escola, segundo relatos orais, inclusive da própria filha do professor Wylton, a senhora Simone Sento Sé Ribeiro, que afirmou que “Meu pai não... nunca reclamou das coisas, ele mesmo consertava as carteiras e colocava dinheiro do próprio bolso”.

noturno, em regime de cessão de salas, concedido pela Colônia de Pescadores do Bairro do Uruguai, funcionando então como escola pública, como atesta a Ata:

Aos vinte e sete dias do mês de abril de mil novecentos e quarenta e nove, no prédio escolar da Colônia dos Pescadores, situado à Rua Araújo Bulcão, nº 13 – Distrito dos Mares, instalou-se a Escola Supletiva do Uruguai, destinada à alfabetização de adultos e adolescentes, de acordo com a portaria número 22 do Sr. Delegado Estadual de Educação de Adultos, publicado no Diário Oficial do mesmo dia e ano a qual tem o seguinte teor: Transferindo o curso supletivo vago no Convento de São Bento para o prédio escolar que funcionava à Rua Araújo Bulcão, nº 13, no Uruguai nesta capital, designando para regê-lo o professor Wylton Sento Sé Ribeiro. A instalação da escola noturna ocorreu às dezenove horas do dia 27-04-49 (vinte e sete de abril de mil novecentos e quarenta e nove) com a abertura da matrícula para o público do Uruguai, sendo o primeiro aluno matriculado, o Sr. Argeu Abdias de Adraúde (analfabeto). Compareceu ao ato de instalação da escola, o Sr. Paulo da Veiga Dutra, representante da Colônia dos Pescadores do Uruguai e outras pessoas residentes neste Distrito. E para constar, eu, Wylton Sento Sé Ribeiro, professor-regente da nova escola pública, lavrei a presente ata, a qual fica assinada por mim e pelos presentes. (Ata: de Instalação de Escola Pública, Bahia, 1949).

Surge, portanto, essa dúvida se a Escola Almerinda Costa seria do ano de 1948 ou 1949 ou mesmo antes, pois no citado documento datilografado encontrado no Acervo da Escola, como já mencionado, há a informação de que: “Até – 1949 - Escola Particular da Colônia dos Pescadores do Uruguai sita (*sic*) à Rua Araújo Bulcão nº 13”.

A partir do ano de 1949 passou a ofertar também, além dos turnos diurnos para os filhos dos pescadores, educação no período noturno, objetivando alfabetizar os pais e mães, pescadores. Para reger os três turnos foi designado o então jovem estudante normalista Wylton Sento Sé Ribeiro, ou seja, nomeado ainda como “leigo”. Além dele, assinam a Ata, dentre outros(as) senhores(as): Paulo da Veiga Dultra, Olival de Souza Sá, Ursulino Pereira de Souza, José Francisco da Silva, José Gomes da Silva, Carlos da Silva Coêlho, Pedro Alcântara de Souza, Luiz Pacheco dos Anjos, Oscar Barbosa de Melo.

Pode-se dizer que surgia, então, a Escola Almerinda Costa, ainda com o nome de Escola Supletiva do Uruguai, passando a se chamar Escola Almerinda Costa, no ano de 1956 e funcionando como escola pública estadual até o ano de 2001, quando foi municipalizada.



### 3.1 A ESCOLA ALMERINDA E A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR WYLTON SENTO SÉ RIBEIRO

Filho do Sr. Pedro de Assis Ribeiro e da Sra. Semirames Sento Sé Ribeiro, o professor Wylton Sento Sé Ribeiro foi criado, juntamente com o irmão Osvaldo Sento Sé Ribeiro, apenas pela mãe. Com uma criação rígida, o menino foi educado e influenciado a estudar e ler bastante, tendo uma infância pobre e difícil; sua mãe lutou muito para conseguir o melhor que podia para ele e para o irmão.

O senhor Wylton Sento Sé Ribeiro, depois de formado em Letras e já professor, tornou-se diretor da Escola no ano de 1949, justamente quando a escola ganhou *status* de escola pública, ficando à frente da escola até o ano de 1994. Documentos como o Diário Oficial do Estado e a Ata de Instalação de Escola Pública atestam que o diretor exerceu as atividades do ano de 1949 até o ano de 1956, em que foi “dispensado”, devido a redução da verba do Acordo Especial de 1957<sup>8</sup>, porém, outros documentos como um datilografado encontrado no Acervo da Escola atestam que no período de 1959 a 1994, o professor Wylton também foi diretor da escola. Se juntarmos esses dois períodos, com base nas fontes documentais, chega-se à conclusão de que o professor foi diretor da unidade escolar de 1949 até 1956 e retornou no ano de 1959 até o ano de 1994, em que se aposentou.

---

<sup>8</sup> O Acordo Especial foi o nome que ficou conhecida a Lei nº 3.244, também chamada vulgarmente como Lei de Tarifas, que foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então presidente da República, Juscelino Kubitschek, no dia 14 de agosto de 1957. Essa Lei reformulou a legislação fiscal aduaneira e objetivava proteger a indústria nacional. (DOELLINGER, C. Política; LEFF, N. Política; LEITE, Y. Lei; LESSA, C. 15).

**Figura 2:** Professor Wylton Sento Sé Ribeiro, 1959



**Fonte:** Acervo da Instituição

Uma edição do documento do Instituto de Assistência e Previdência ao Servidor do Estado da Bahia, de 1967, atesta a situação profissional do professor Wylton Sento Sé Ribeiro que assumiu o cargo de diretor do ano de 1949 até 1956, ao confirmar que:

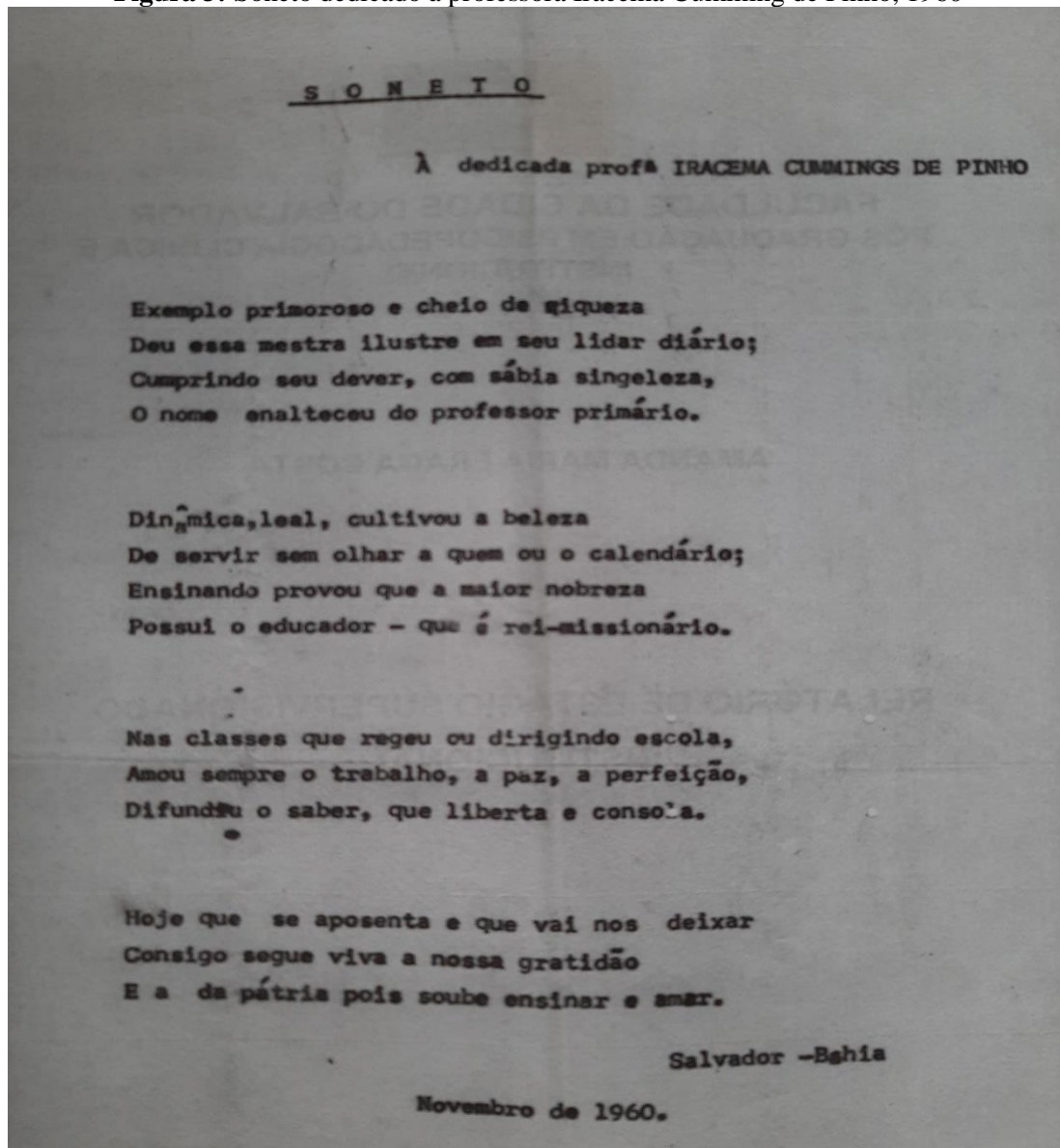
Cumprindo o despacho supra da Sra. Diretora do Serviço de Educação de Adultos no Estado da Bahia, CERTIFICO que revendo as fôlhas de pagamento e assentamentos outros da Secção do Pessoal desta Diretoria (ex-Delegacia), encontrei constando ter sido requerente Wylton Sento Sé Ribeiro, admitido para reger o curso supletivo no prédio escolar que funciona à rua Araújo Bulcão, nº 13, distrito dos Mares nesta Capital, conforme portaria nº 22 de 23 de abril de 1949, ato publicado no Diário Oficial do Estado, edição de 27 de abril de 1949, cargo este que exerceu, sem, interrupção no desempenho de suas funções até 28 de setembro de 1955, sendo dispensado pela portaria nº 527, de 28 de setembro de 1955, ato publicado no Diário Oficial do Estado, edição de 20 de novembro de 1955. Foi readmitido para reger curso supletivo, na mesma escola, à rua Araújo Bulcão nº 13 distrito dos Mares nesta capital conforme Portaria nº 4 de 5 de maio de 1956, cargo que exerceu até 30 de novembro de 1956, sendo dispensado em razão da redução de verba do Acôrdo Especial de 1957, pela portaria nº 302 de 24 de outubro de 1957. (Instituto de Assistência e Previdência do Servidor, Bahia, 1967).

Curioso é o registro nesse mesmo documento em relação aos dias letivos do período, desde o dia em que o professor Wylton Sento Sé Ribeiro iniciou até encerrar suas atividades como diretor. Foram, segundo o documento, um total de 1526 dias, ou quatro anos, dois meses e seis dias. O texto data do dia 3 de dezembro de 1967. Ao considerar a quantidade de dias letivos dos anos citados, há anos com poucos dias de trabalho letivo como nos anos de 1952 (153 dias) e 1955 (120 dias), bem como há anos com excesso de dias letivos como em 1949, 1950, 1951 e 1956 (214 dias), diferindo da quantidade legal de dias letivos dos anos explicitados. Outra curiosidade está em não constar a quantidade de dias do ano de 1953, além do total ser 1.312 ao invés de 1526 como atesta o texto.

Além disso, como já explicitado, no acervo da escola há um documento datilografado que atesta que o professor Wylton Sento Sé Ribeiro atuou como diretor da escola do ano de 1949 até 1956 e de 1959 até 1994, somando, portanto, um período de 1949 a 1994, com o intervalo de 3 anos, totalizando 42 anos de trabalho.

Sensível às Artes e à Cultura, o professor Wylton Sento Sé Ribeiro, além de dominar a Língua Portuguesa lia e escrevia em Latim e escreveu uma poesia, das diversas que compôs, para homenagear a professora Iracema Cumming de Pinho, no momento da aposentadoria da mesma. Eis o soneto:

**Figura 3:** Soneto dedicado à professora Iracema Cumming de Pinho, 1960



Fonte: Acervo da Instituição

O trabalho do diretor Wylton Sento Sé Ribeiro foi reconhecido pelo então secretário de educação, o Dr. Luiz Navarro de Brito, que autorizou a publicação no Diário Oficial do Estado da Bahia, da Portaria de número 240, de 2 de agosto de 1967, autorizando consignar na ficha funcional do professor Wylton Sento Sé Ribeiro o reconhecimento por seus serviços prestados à causa da educação na Bahia.

Enfim, dirigindo a escola do ano de 1949 até 1956 e do ano de 1959 até 1994, quando se aposentou, o professor Wylton Sento Sé Ribeiro faleceu no ano de 2011, coincidentemente (ou não) no mesmo ano em que a escola foi municipalizada.

### 3.2 OS VESTÍGIOS DAS PRÁTICAS DOCENTES NAS FONTES DOCUMENTAIS DA UNIDADE ESCOLAR

A fim de pensar “o que fundamenta a ação docente”<sup>9</sup>, centrei a análise nas tendências pedagógicas propostas por Libâneo (2014); nas abordagens explicitadas por Mizukami (2011); e nas teorias da educação de Saviani (1989), na intenção de, além de caracterizar as práticas dos períodos investigados, refletir em que medida as teorias da educação fundamentaram as práticas docentes ou, dizendo de outra forma, as práticas das professoras da Escola Almerinda Costa, entre os anos de 1949 e 1975, estiveram embasadas em quais teorias.

Vale ressaltar que a educação, em boa parte desse período, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, deveria garantir um sujeito competente e eficiente, contribuindo com sua produtividade para a sociedade. Garantir essa competência, eficiência e produtividade era imprescindível para a consolidação da função declarada da educação: a equalização social, ao mesmo tempo em que contribuía, contraditoriamente, também com outro objetivo implícito da educação: a reprodução das desigualdades sociais. Colaborando também com a formação da mão de obra, da força de trabalho, e com a inculcação da ideologia burguesa, a escola acabava por cumprir essas duas funções básicas e antagônicas: a busca da equidade social nos discursos e o agravamento das desigualdades sociais por intermédio efetivo, ainda que implícito ou subjacente às práticas docentes.

É importante refletir que, como queriam Bourdieu e Passeron (1970):

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é propriamente simbólica, a essas relações de força. (p. 19).

Essas bases teóricas acabam por fundamentar, em muitos casos, práticas docentes e apresentam-se como eixos epistêmicos que as sustentam, além de configurarem-se como ações próprias e singulares de determinada instituição. Porém, são também, conjuntos de

---

<sup>9</sup> Expressão cunhada por Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2011) no livro *Ensino: as abordagens do processo*, em que a autora explicita que: “Ao se considerar a intencionalidade de toda ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem, bem como a multidimensionalidade do fenômeno educacional, uma questão fundamental permeia as preocupações básicas dos educadores e, em especial, dos profissionais que atuam em cursos de formação de professores: o que fundamenta a ação docente [...]”.

práticas que visam a expressão da escola e a apropriação, por parte dos seus agentes, de um constructo ideológico.

### 3.3 A PRIMEIRA DÉCADA DA ESCOLA, 1950: AS FONTES DOCUMENTAIS E OS REFLEXOS DE UMA PERSPECTIVA POSITIVISTA NAS PRÁTICAS DOCENTES

Considera-se a década de 1950 como a primeira da escola, levando em conta que apenas no ano de 1949 a escola em questão passou a configurar-se como instituição pública, uma vez que antes disso, a escola funcionava como instituição privada comunitária<sup>10</sup>. No ano de 1954, no dia 21 de janeiro, foi designada como Escola da Galiléa, por situar-se à Rua da Galiléa, no Bairro do Uruguai, no Subúrbio da Capital. Os subúrbios eram os bairros afastados do centro da cidade de Salvador, à época, tais como: Plataforma, Itapuã, Periperi, Escada, São Tomé, dentre outros.

Tal designação foi publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, através da Portaria de número 61, sendo o prédio da Rua Araújo Bulcão alugado pelo Estado da Bahia para funcionamento em três turnos de escola pública e tendo as seguintes professoras como as primeiras regentes do turno diurno: em 1954, professora Iracema Cumming de Pinho (1954 - 1961); em 1955, professoras Odete Auta de Azevêdo (1955 - 1989) e Semirames Sento Sé Ribeiro (1955 - 1967); e em 1956, professora Margarida Alberto de Souza Santos (1956 - 1966). Vale ressaltar que a remoção de professoras de cidades do interior do Estado para a Capital era um fato comum e potencializou que a Escola Particular da Colônia de Pescadores do Uruguai mudasse para a condição de escola pública primária.

Em publicação da edição comemorativa dos 59 anos da Revista da SUP (Sociedade Unificada de Professores), foi apresentado, na Seção “Sala de Aula”, a matéria intitulada “Continuação do Memorial da Escola Almerinda Costa”, com uma imagem da fachada da escola, contendo alunos, professoras e o diretor Wylton Sento Sé Ribeiro, constando o seguinte título: “Em pleno funcionamento, a Escola Almerinda Costa continua sendo a preferida do bairro do Uruguai...”. No texto que conta um pouco da história da escola, a matéria explicita que as professoras Iracema Cumming de Pinho e Odete Auta de Azevedo foram removidas do interior para o subdistrito do Uruguai, nesta capital, e que o supervisor

---

<sup>10</sup> A expressão “privada comunitária” é atual, com Base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996. No período histórico citado essas instituições eram chamadas apenas de “comunitárias”.

Raimundo Varela<sup>11</sup> entrou em contato com o regente da Escola Supletiva e conseguiu uma locação de 100\$000 (cem mil réis) para a Colônia de Pesca e instalou as duas primeiras professoras na Escola da Colônia.

**Figura 4:** Fachada da Escola Almerinda Costa, sem ano.



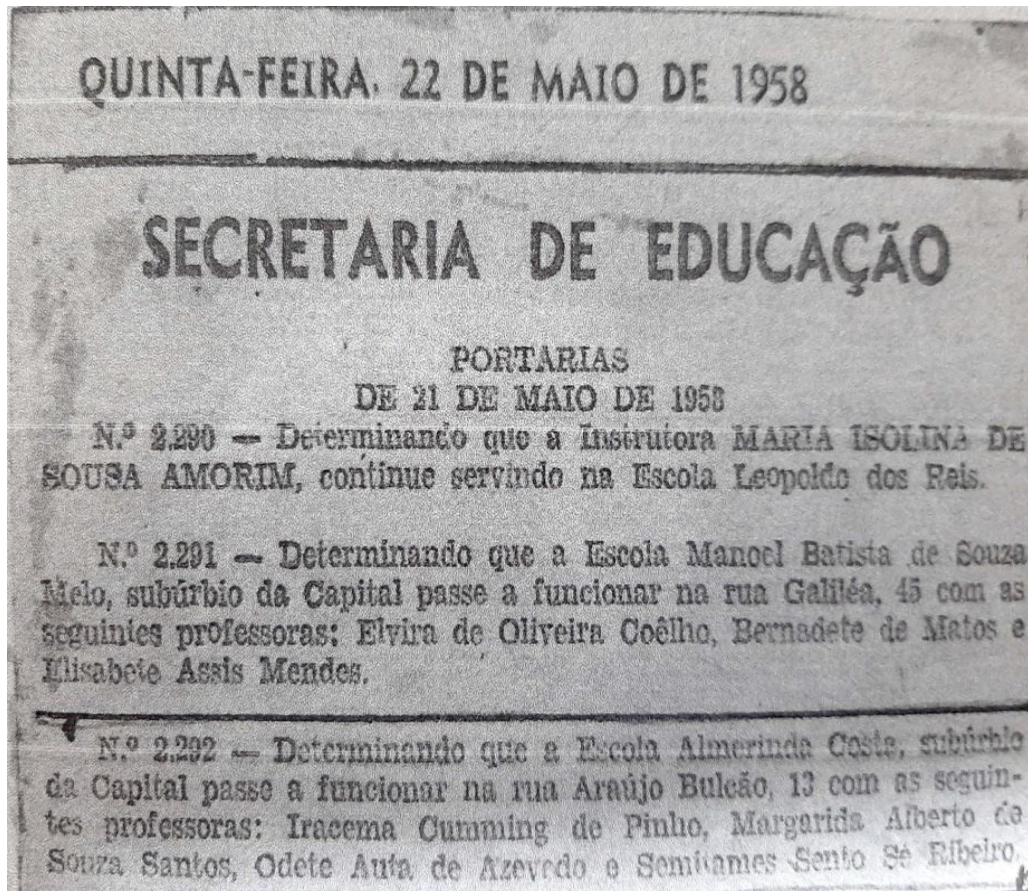
**Fonte:** Acervo da Instituição

Na ilustração a seguir (Figura 5) consta a Portaria, publicada no Diário Oficial do Estado com a designação para que a Escola passasse a funcionar na Rua Araújo Bulcão, com as quatro primeiras professoras, lotadas desde o ano de 1954, sendo que o registro da professora Iracema Cumming de Pinho é o primeiro de uma professora a atuar na Escola. Uma curiosidade é que não há registros de assunção e exercício docente da escola, do ano de 1949 (início da escola) até o ano de 1953, constando apenas a regência do professor Wylton Sento Sé Ribeiro como diretor da unidade.

---

<sup>11</sup> Pai do atual apresentador da TV Itapoan, Raimundo Varela Filho.

**Figura 5:** Portaria de designação de mudança de endereço, 1958



**Fonte:** Acervo da Instituição

Outra curiosidade é que a Portaria nº 171, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, no dia 13 de janeiro de 1956, ou seja, dois anos antes, a Escola já constava como situada à Rua Araújo Bulcão. O documento determina as denominações de algumas unidades escolares por existirem mais de uma escola com o mesmo nome. A Portaria expressa o seguinte texto: “Dando em vista da existência de mais de uma escola com o mesmo nome as denominações seguintes: [...] ALMERINDA COSTA, situada a Rua Araújo Bulcão, 13, Distrito dos Mares; [...]”. (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 1956). Como percebido, a Portaria explicita que a Escola já era situada à Rua Araújo Bulcão, desde o ano de 1956.

Ainda dessa década encontrei um caderno com registros escritos, copiados do livro “Meu Segundo Livro: Curso Primário”, de Olga de Campos, que expressava a organização curricular, através da relação de disciplinas e conteúdos que compunham a proposta



pedagógica da unidade escolar, no ano de 1955.<sup>12</sup> O quadro a seguir apresenta a proposta com as disciplinas do currículo e os conteúdos do mesmo do Curso Primário.

**Quadro 1:** Disciplinas e conteúdos do Curso Primário, 1955

<b>DISCIPLINA:</b>	<b>CONTEÚDOS:</b>
GRAMÁTICA	Notações Léxicas ou Ortográficas; separação de sílabas: número de sílabas e suas denominações; alfabeto ou a-bê-cê: as vogais e as consoantes; gênero: número e grau do substantivo; adjetivos e sinônimos e antônimos.
ARITMÉTICA	Ideia de tempo; ideia de número; algarismos arábicos e romanos; operações fundamentais e graduação das dificuldades para a soma e subtração.
GEOGRAFIA	Forma e movimentos da Terra; orientação: pontos cardiais e colaterais; orientação pelo Sol e pelo Cruzeiro do Sul; acidentes geográficos; meios de transporte; vias de comunicação; Estado da Bahia: sua Capital e Estados e territórios do Brasil: suas capitais.
HISTÓRIA DO BRASIL	Fundação da Cidade do Salvador; catequese dos índios: Padre Anchieta; os escravos: Abolição da Escravatura; Independência do Brasil; Maria Quitéria; Madre Joana Angélica; Dom Pedro II; Ana Neri; Castro Alves; Rui Barbosa.
CIÊNCIAS NATURAIS	As plantas: germinação; partes da planta; algodão; a lã; o linho; a água; o homem: esqueleto e aparelhos do corpo humano; os dentes e a mastigação; animais vertebrados e invertebrados; animais domésticos e úteis.
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	Governo: prefeitura e prefeito; serviços públicos; formas de governo; Bandeira Brasileira e Hino Nacional.

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor

Analisando o currículo da Escola na Década de 1950, expresso através da análise do livro citado, observei a presença de conteúdos para o processo de ensino e aprendizagem como a Bandeira Brasileira e o Hino Nacional Brasileiro e outros, além da matéria Educação Moral e Cívica, que juntamente com tais conteúdos, visavam garantir, desde cedo, o “patriotismo” dos/as alunos/as, a fim de que respeitassem o País e seus governantes, ou

<sup>12</sup> Não há especificação dos conteúdos de cada ano de escolarização.

dizendo de outra maneira, que fossem dóceis e subservientes para com à Pátria. Parece haver presente uma forte ideologia das classes dominantes sobre as classes menos favorecidas na medida em que há privilégio dos conhecimentos e valores morais, através da acentuação do chamado “Ensino Humanístico”.

No currículo, ao tratar do Estado da Bahia, na disciplina Geografia surgem algumas informações relevantes para se realizar uma análise das concepções que se tinha naquela época, como nos trechos em que são expostas algumas informações básicas, principalmente aspectos geográficos e sociais da Cidade Alta e da Cidade Baixa. Essas eram as duas partes em que estava dividida a Cidade do Salvador.

O texto refere-se aos conhecimentos de Geografia, no currículo da época. Eis o texto com as partes que convém:

A Bahia é um dos vinte Estados em que está dividido o Brasil. Sua capital é a cidade do Salvador. [...] Está dividida, a Cidade do Salvador, em duas partes: Cidade Alta e Cidade Baixa, ligados por elevadores e planos inclinados. [...] **A Cidade Alta é mais limpa e mais saudável**<sup>13</sup> e nela se encontram as mais extensas e mais belas Avenidas como: Sete de Setembro e Getúlio Vargas [...]. (MENEZES, 1955, p. 21).

Percebe-se a distinção e o preconceito entre a Cidade Alta e a Cidade Baixa, na afirmação de que era “mais limpa e mais saudável”, inferindo-se que nessa época, morar na Cidade Baixa configurava-se como um infortúnio, por morar em um ambiente “mais sujo” e “menos saudável”, estando constantemente sob a ótica de estereótipos e preconceitos. Isso, provavelmente, era reforçado nas práticas docentes, na medida em que fazia parte do currículo escolar. Há, claramente, uma separação geográfica, bem definida e porque não dizer, uma separação entre as classes sociais que naquele momento estava bem distinta: a maior parte das pessoas ricas morava na Cidade Alta e as pobres na Cidade Baixa, salvo pouquíssimas exceções.

É percebido perspectivas higienistas no currículo escolar. Surgido entre os séculos XIX e XX, período em que médicos e sanitaristas preocupavam-se com o desenvolvimento e surtos de diversas doenças, o Higienismo trata-se da ideia de higienização dos diversos espaços urbanos, tomando uma série de patologias desenvolvidas na sociedade como decorrência da ausência de condições de salubridade e higienização, saneamento básico, além de maus hábitos de moradia. Essa compreensão, por acabar sendo vinculada às classes menos

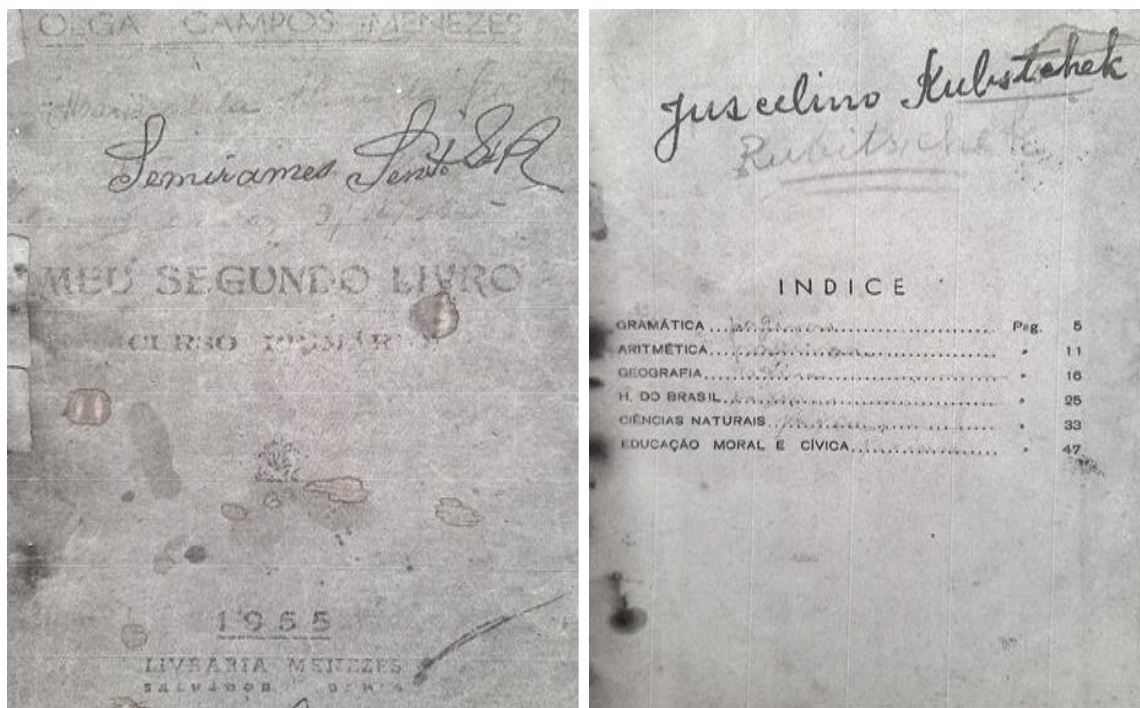
---

<sup>13</sup> Grifo meu.

favorecidas, em que os espaços populares eram considerados menos higiênicos, logo ganhou uma conotação de estigmas e preconceitos contra a população mais pobre.

As condições de produção dessas fontes documentais curriculares da Escola ficavam sob a responsabilidade das secretárias da Escola, por determinação do professor Wylton Sento Sé Ribeiro, visando a organização, bem como uma estruturação do trabalho da unidade escolar frente à Secretaria Estadual de Educação, no intuito de demonstrar tal organização e dar visibilidade e *status* à Escola, além de divulgar o trabalho do diretor. Segundo o Sr. Wildson Sento Sé Ribeiro, em entrevista concedida, o objetivo maior do professor Wylton, seu tio, era o destaque da pequena e “escondida” Escola, situada em um bairro simples, popular e afastado do centro da cidade, além da projeção do seu nome como um grande diretor escolar.

**Figuras 6 e 7:** Capa e contracapa do livro *Meu Segundo Livro: curso primário*, 1955



**Fonte:** Acervo da Instituição

Ainda nas mesmas fontes, consta também o conteúdo *Taboada* (Tabuada) realizada em outros dias da semana, além do sábado. O curioso é que a Taboada, nesse período, era desenvolvida através da chamada sabatina, que antigamente acontecia somente aos sábados. Segundo Galvão e Lopes (2010):

Sabatina vem de *sabato* (sábado) e era, na escola, uma repetição, aos sábados, das lições estudadas durante a semana. Os jesuítas já utilizavam a sabatina em suas práticas pedagógicas. Em meados do século XX, a sabatina (ou o argumento, como também era chamada) não ocorria mais somente aos sábados, mas em outros dias da semana. Era uma prática central na vida escolar: por meio da sabatina, o professor ‘tomava a lição’. Mesmo no início do Século XX, o método individual prevalecia em muitas escolas: o professor não dava aulas, como ocorre no método simultâneo. Em vez disso, ele ‘tomava as lições’ de cada aluno individualmente, mesmo que todos estivessem juntos, e avaliava a aprendizagem. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 101).

Ainda segundo as autoras, mesmo quando a oralidade foi cedendo espaço às atividades escritas, a sabatina continuou muito presente em atividades de disciplinas como História e Geografia, as quais tinha o ensino caracterizado por questionários nas atividades, através da sabatina. A atividade acabou ganhando o sentido de debate ou discussão. A comprovação da realização de atividades com conteúdos como a tabuada, provavelmente através da sabatina, aos sábados, assim como em outros dias da semana, está presente na imagem a seguir.

**Figura 8:** Quadro de Disciplinas de Turmas da Professora Semirames Sento Sé Ribeiro, 1955

HORARIO ESCOLAR DO 3.º E 4.º ANNO, SOB A REGENCIA					
DA					
Prof. <sup>a</sup> Semirames Sento Sé Ribeiro					
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	SABADO
ESCRITA	ESCRITA	ESCRITA	COSTURA	ESCRITA	DESENHO
LEITURA	CONTA	LEITURA	GYMNASTICA	LEITURA	GYMNASTICA
ANALYSE	TABUADA	H. DO BRASIL		TABUADA	LEITURA
Historia do Brasil	ARITHMETICA	H. NATURAL		ARITHMETICA	TABUADA
GRAMMATICA	GEOGRAPHIA	VERBO		GEOGRAPHIA	GRAMMATICA

Fonte: Acervo da Instituição

Nesses registros escolares há a ideia livresca de um manual, apresentando os conteúdos a serem trabalhados pelo professor de uma forma enciclopédica, enfatizando uma

perspectiva de uma sequência lógica e apresenta os recursos técnicos como preponderantes para a garantia do bom ensino e, por conseguinte, da consolidação das aprendizagens.

Essa perspectiva parece ter fortalecido práticas docentes conduzidas de forma enciclopédica, no desenvolvimento do currículo, bem como dos processos avaliativos, tomando os escritos dos livros como bússola, direcionando as práticas em um caminho retilíneo que potencialmente fortalecia as professoras como aplicadoras, executoras de determinações pensadas e elaboradas por outrem, ou seja, “robotizava-se” as práticas docentes, ainda que elas apresentassem pontos divergentes, de rupturas.

Os registros de horários escolares, investigados na década, e mostrados na Figura 8, demonstram uma organização curricular de horários, constando disciplinas como Costura, direcionada apenas para as meninas (segundo a professora Odete Auta de Azevedo), aos dias de quinta-feira, para o 2º, 3º e 4º Anos (Anos) e Gymnastica (Ginástica) para os meninos, aos sábados para o 2º Ano e as quintas-feiras e aos sábados para o 3º e 4º Anos. Isso reforça uma perspectiva de diferenciação na formação para os meninos e para as meninas, mesmo já imersos em uma perspectiva da coexistência entre ambos os sexos no currículo escolar.

Denota-se, assim, uma concepção de formação para o lar para as meninas e a preocupação em cuidar do corpo, (preceitos também higienistas) para com os meninos, através da prática de atividades físicas. No caso das meninas, a formação era voltada para o trabalho no lar e provavelmente, intencionando a preparação para que, futuramente, assumissem a posição de donas de casa ou posições domésticas nos lares das famílias mais abastadas, reforçando os papéis bem definidos entre as classes mais favorecidas e as classes populares.

Já em relação aos meninos, parece haver uma perspectiva de embelezamento do corpo, principalmente através da prática de atividades físicas e esportes, até porque, nesse período, muitos esportes ainda eram proibidos para as pessoas do sexo feminino. Além disso, essas atividades provavelmente influenciavam aos meninos, filhos de classes menos favorecidas para que inclinassem a seguirem os caminhos de atividades esportivas, em detrimento da continuidade dos estudos. Essa continuidade era considerada como mais “adequada” para os meninos das famílias das classes dominantes.

Isso denota outras perspectivas existentes à época, distinguindo-se da Pedagogia Nova, que desde o surgimento do Movimento Escolanovista, já defendia a perspectiva da chamada coexistência entre ambos os sexos.

Nesse momento histórico referido, na Escola Almerinda Costa, mesmo havendo a integração entre os sexos, em relação à escola, que já atendia aos dois sexos, não havendo uma escola para meninos e outra para meninas, em relação ao currículo escolar, havia a oferta diferenciada para os sexos.

Entre os anos de 1870 a 1932 o Brasil vivenciou diversas e profundas transformações de cunho político, econômico, cultural, social e educacional que colaboraram para a consolidação da coexistência de ambos os sexos na escola pública, também chamado de co-educação dos sexos. Entre posições antagônicas, o direito das mulheres à educação passou a fazer parte dos discursos de feministas e, no início do Século XX, dos discursos dos Pioneiros da Educação Nova, em que a coexistência dos sexos era uma das bandeiras do Movimento Renovador e, dentre outras: a obrigatoriedade da oferta do ensino público, a gratuidade do acesso e a laicidade da escola pública.

A laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino são três dos principais eixos essenciais defendidos pelos intelectuais do Movimento Reformador ou Movimento da Escola Nova no chamado “Escola Única”. Vale adiantar que as duas ex-professoras entrevistadas e que atuaram na unidade escolar foram formadas em Escolas Normais, um dos centros de difusão da perspectiva teórica, ideológica e prática do Movimento da Escola Nova. O Ensino Normal tinha a finalidade de formar os professores do Ensino Primário e promover o desenvolvimento dos conhecimentos técnico-científicos à educação da infância, através das Escolas Normais.

Laicidade diz respeito a total desconsideração de questões, crenças e disputas religiosas, esvaziando das situações escolares elementos que demonstram dogmatismos e inculcação de doutrinas e seitas. Enquanto que a gratuidade é a busca de isenção total de todo e qualquer custo dos sujeitos para com encargos com a educação pública, na medida em que: “[...] o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito”. (AZEVEDO, 2010, p. 45). Já a obrigatoriedade refere-se ao dever dos pais ou responsáveis de matricular as crianças na escola, sob pena de responder judicialmente por tal descaso.

Pode-se afirmar que nesse período intensificaram as tensões entre dois discursos: um discurso influenciado pela Igreja Católica que defendia que as mulheres deveriam manter-se nos lares, enquanto os homens deveriam dirigir o país; e outro discurso contrário que apregoava a entrada e/ou permanência das mulheres na escola. Almeida (2007) afirma que:

O ideal feminista *norte-americano*<sup>14</sup> trazido pelas missionárias pelo qual a se proporcionar idêntica educação para os dois sexos, se atingiria a igualdade social e familiar, caiu no vazio e as escolas públicas, apesar de estabeleceram meninas e meninos estudando juntos numa mesma sala de aula, separava alguns conteúdos e atividades por conta de raciocínios sexistas, mantendo-se assim a ordem vigente na sociedade. (p. 71).

Esses conflitos ocorriam de forma constante nas escolas: meninos e meninas estudavam juntos, mas em condições diferentes, seja em prédios diferentes, dentro de uma mesma escola, seja com diferenciação curricular em que havia, em muitos casos, assim como na Almerinda Costa, conteúdos para os meninos e outros para as meninas.

As práticas docentes apresentam-se como ações dotadas de um poder legítimo, impresso via relações sociais estabelecidas através de uma relação hierárquica em que os discentes estão suscetíveis ao poder docente, poder esse legitimado pelos próprios educandos por meio de uma inculcação ideológica, na medida em que “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 20).

Outro elemento nos registros do material da professora Semirames Sento Sé Ribeiro foi a já citada disciplina “Educação Moral e Cívica”, presente no currículo da unidade escolar. Isso explicita que a escola, enquanto formadora das classes menos favorecidas, fortalecia a manutenção do *status quo* nas condições concretas de vida dos educandos, uma vez que a referida disciplina também representa certa passividade e subserviência às questões ligadas ao País, maquiados pelos conceitos de patriotismo e cidadania.

A seguir, uma análise de fotografias de professoras à época.

---

<sup>14</sup> Grifo meu. “Estadunidense” é o gentílico correto para quem nasce nos Estados Unidos da América.

**Figuras 9 e 10:** Professoras Semirames Sento Sé Ribeiro e Margarida Alberto de Souza Santos, 1955, 1956.



**Fonte:** Acervo da Instituição

As fotografias, que datam da década de 1950, respectivamente dos anos de 1955 e 1956, demonstram imagens das referidas professoras em que suas expressões apresentam certa austeridade e sisudez. As imagens individuais do Acervo da Escola de professoras, dessa década demonstram esse aspecto, portanto, enfatizando, talvez, a necessidade de demonstrar seriedade, por parte dos docentes, a fim de garantir, também, uma disciplinarização dos educandos e educandas e a autoridade da docente, na tentativa de uma distinção e definição dos papéis de cada um, de alunos/as e professoras no processo pedagógico.

Mesmo levando em conta que à época as pessoas sorriam menos e optavam por aparecerem mais sérias nas fotografias, principalmente docentes que gozavam de certo prestígio e *status* social, parece não tratar de mera coincidência ao destacar-se que em dezenas de fotos analisadas não aparece nenhuma em que, alguma professora esteja sorrindo ou, ao menos, com uma expressão que denote leveza e/ou alegria, com exceção de fotografias em que aparecem, em confraternizações, entre eles/as, sem a presença dos (as) discentes, o que fortalece a hipótese de seriedade frente ao alunado.

O contexto apresentado denota a presença de fundamentos de uma perspectiva centrada em certo autoritarismo e seriedade do docente. Hipotetizo que essa seriedade em fotografias também se apresentava em sala de aula, na medida em que, por exemplo, a palavra



do professor era o que predominava, não havendo espaços para os/as discentes se colocarem para o diálogo. Em entrevista cedida pela professora Valdira Costa de Souza, mesmo afirmando que os/as alunos/as participavam das aulas, disse que quando se passava na “Aldeia”<sup>15</sup>, não parecia haver escola ali, só se ouvia a voz do professor, nas palavras dela. Já a professora Odete Auta de Azevedo afirmava que “[...] quando os pais chegavam diziam logo: ‘aqui é seu filho [pausa] a senhora [...] aja como a senhora quiser’ [...] e não existe mais [pausa] sua mãe, seu pai, ‘olha aqui ó, sua professora, ela pode fazer o que quiser, não quero nem saber de nada’”<sup>16</sup>. Essa autoridade exercida pelas professoras e legitimada pelos pais, consolida-se em diversos aspectos do processo ensino e aprendizagem, como na avaliação, por exemplo, em provas, testes e exames realizados na escola.

As condições de produção das fotografias, nesse período, correspondem a uma necessidade do diretor Wylton Sento Sé Ribeiro, a fim de construir registros da história da Escola para a posteridade. Depoentes afirmaram que o professor contratava fotógrafos para realizarem os registros das atividades e das professoras com seu próprio dinheiro, e essas atividades, nesse caso, fotografias eram arquivadas na Escola.

Foram analisadas atas de exames de promoção das décadas de 1950 e que apresentam aspectos avaliativos de aprovação ou reprovação, que demonstra uma concepção de avaliação enquanto exame, promoção, classificação, estigmatização e punição. As práticas incidem-se em uma perspectiva de entender os discentes de forma homogeneizadora e que tais alunos(as) precisam atingir certo patamar de aprendizagem, patamar único para garantir o aprendizado e, por conseguinte, a aprovação.

A lógica dos exames, como instrumento único e essencial de avaliação para o levantamento de dados e mensuração da aprendizagem, flutua, também, entre abordagens que centram-se na exposição e fortalecimento dos conteúdos, treinos para memorização e “assimilação” deles, além da tentativa de garantir a racionalização organizacional e técnica dos recursos, instrumentos e critérios avaliativos.

Os registros escritos e fotográficos dos exames eram construídos para responder às orientações da Secretaria de Educação que determinava tais práticas e orientações avaliativas. Percebe-se que, nesse caso, as prescrições eram fielmente seguidas, na intencionalidade de uma ordenação administrativa e pedagógica.

---

<sup>15</sup> “Aldeia” é o apelido carinhoso dado a Rua Vicente da Silva Alves, onde a escola passou a funcionar a partir de 1975.

<sup>16</sup> Trecho retirado da entrevista com a professora Odete Auta de Azevedo.

Uma das atas investigadas, a Ata de Exames de Promoção (1958), apresenta o seguinte texto:

Aos vinte e quatro (24) e vinte e cinco (25) dias do mês de novembro de mil novecentos e cinquenta e oito (1958) de acordo com as determinações do Departamento de Educação, perante a comissão organizadora composta das professoras Odete Auta de Azevedo e Iracema Cumming de Pinho foram efetuadas as provas orais e escritas dos exames de promoção das turmas do 1º Ano da Escola Almerinda Costa – 1º turno – regida pela professora Iracema Cumming de Pinho. [...] A classe constituída de 55 alunos, dos quais foram promovidos ...<sup>17</sup> Foram conservados na mesma classe 13 alunos e 5 não compareceram aos exames.

Uma abordagem pedagógica fundamentada e centrada em provas e testes promovia modelos de práticas docentes com características de valorização de uma explanação apenas expositiva, fortalecida por ideias de transmissão de conhecimentos e por uma expectativa da capacidade de retenção de informações na memória e de reprodução dos conteúdos escolares de forma meramente conceitual, por parte dos educandos. Principalmente ao considerar que, além das provas escritas, as provas orais faziam parte dos exames. É sabido que para responder às provas orais, os alunos necessitavam ter “boa memória” para reter e reproduzir os conteúdos requeridos, através das perguntas.

Em documento datilografado intitulado “Histórico da Escola Almeida Costa”, presente na escola, no ano de 1958, sob a Portaria de número 2.292, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 22 de maio de 1958, foi determinado que as professoras Iracema Cumming de Pinho e Odete Auta de Azevêdo realizassem os seus exercícios na Escola Almerinda Costa, no Subúrbio da Capital. As professoras vieram de cidades do interior do Estado da Bahia, como afirmado anteriormente. Ainda segundo o texto, no ano seguinte, foram designadas para a mesma escola as professoras Semirâmes Sento Sé Ribeiro e Margarida Alberto da Silva Souza; nesse momento, após a queda do chalé onde a escola funcionava e a construção do Centro Recreativo e Cultural a matrícula aumentou bastante.

Entretanto, em documento encontrado no acervo da escola e escrito à mão, em que constam as professoras que passaram pela escola, além de já citado anteriormente, há a assunção das professoras Iracema Cumming de Pinho e Odete Auta de Azevedo, respectivamente no ano de 1954 e 1955. Não se sabe ao certo os motivos dessa divergência de

---

<sup>17</sup> Texto ilegível.

datas. Nem mesmo em entrevista com a professora Odete Auta de Azevedo foi possível compreender, pois a mesma não se recorda.

Sob a Portaria de número 6.870, Diário Oficial do Estado, de 24 de novembro de 1959, foi determinado que a escola passasse a integrar o Quadro da Capital. Nesse período, foram as seguintes professoras concursadas para compor: em 1959, professora Rute Natal de Souza (1959 - 1960), sob a Portaria de número 3.427, publicada no D.O. de 4 de junho de 1959; em 1959, Wylton Sento Sé Ribeiro, sob a Portaria de número 5.544, de 18 de agosto de 1959 foi designado para a função gratificada Fg - 1, como o primeiro diretor da Escola Almerinda Costa. O diretor, ainda muito jovem, trouxe da Secretaria de Educação mobiliário e material necessário para a escola, inclusive, zeladora e merendeira, como atestam textos presentes no acervo da unidade escolar. Até esse momento, a escola ainda funcionava em um barracão de taipa, na Rua Araújo Bulcão.

Como já expresseo, o diretor Wylton deixou uma lacuna na direção da escola entre 1957 e 1958, retornando em 1959. Considerando que a sua primeira atuação foi de 1949 até 1956 (ano em que a escola ganhou o nome de Almerinda Costa), a instituição ou ficou sem diretor(a) nesse período de três anos, ou ele assumiu a função de forma não oficial, até porque as fontes o intitulam como o primeiro diretor a assumir a Escola Almerinda Costa em 1959.

A primeira diretoria constituída da escola, expressa nos documentos, foi composta por: em 1959, professor Wylton Sento Sé Ribeiro (1959 - 1994), como Diretor (já graduado); em 1960, professora Semirâmes Sento Sé Ribeiro (1960 - 1967), como Vice-diretora; e em 1961, professora Ana Helena Castilho Neves (1961 - 1967), como Assistente de Direção.

Analisando as características das práticas docentes na Escola Almerinda Costa, na década de 1950, conluo que as mesmas aproximavam-se de uma perspectiva mais conservadora, porém em alguns momentos apresentavam alguns traços de outras concepções. Tais análises só foram possíveis de serem realizadas na medida em que: “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos”. (CHARTIER, 2002, p. 16-17).

Nessa perspectiva, as análises realizadas só foram possíveis, também, por conta que as investigações fundamentaram-se em uma perspectiva crítica acerca da realidade a qual o princípio que orienta e subjaz as reflexões centra-se na ideia de que os “vestígios” historiográficos são pequenas peças de um grande quebra-cabeça em que o historiador é o

arquiteto, consciente dos elementos que não estarão explícitos nas fontes nem na análise das mesmas, mas sim, naquilo que ultrapassa tais fontes. Tal construção é permanente, contínua, inclusive, entendo que, enquanto o historiador reconstrói a história de certo contexto social, outra(s) história(s) vai/vão sendo (re)construída (s) concomitantemente.

Dessa forma, compreendo que as “práticas” culturais são assim construídas e desenvolvidas, podendo conter, sobretudo rupturas, negando o entendimento de tais práticas como mera representação de uma realidade social, ou seja, de uma visão do mundo como mera representação.

### 3.4 AS PRÁTICAS DOCENTES EMERGENTES DAS FONTES DOCUMENTAIS DA UNIDADE ESCOLAR NA DÉCADA DE 1960

O contexto legislativo dessa década apresentava perspectivas consideradas avançadas para a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei número 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que dentre os diversos direcionamentos determinava que: “A educação é direito de todos e será dada **no lar e na escola**<sup>18</sup>” (Art. 1º). Esse artigo consolida a ideia de indistinção entre a educação familiar e educação na escola, consolidando-a como um espaço de continuidade e extensão do lar dos alunos e alunas, o que potencialmente contribui para as relações domésticas e práticas docentes com viés materno, opondo-se a uma compreensão da docência como uma condição de profissionalização. Talvez por isso, naquele contexto professores(as) eram vistos, encarados e respeitados como cuidadores(as), confundidos(as) com um familiar, em detrimento da sua condição efetiva de trabalhador, de um profissional da educação.

Tornou-se prática comum das crianças nas escolas chamarem as professoras de “mãe” ou “tia”. Essa questão é atestada com a entrevista da professora Odete Auta de Azevedo quando a mesma afirmou que, ao chegarem à escola, no primeiro dia de aula, os pais reiteravam a “autoridade” das professoras sobre os alunos, como já citado anteriormente, dizendo que “[...] quando os pais chegavam diziam logo: ‘aqui é seu filho [pausa] a senhora [pausa] aja como a senhora quiser’ [...] [pausa] sua mãe, seu pai, ‘olha aqui ó, sua professora, ela pode fazer o que quiser, não quero nem saber de nada. Olhe, professora, é seu! É seu filho! Faça o que for preciso!’”. É possível perceber, no primeiro momento de aula, no primeiro rito

---

<sup>18</sup>Grifo meu.

de passagem das crianças, a consolidação de relações domésticas na escola, construídas e fortalecidas, inclusive, pela própria família.

Ainda se tratando da mesma Lei, em seu Artigo 4º (BRASIL, 1961) “É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de *transmitir* seus conhecimentos”. Mesmo sendo um conceito comum, “natural” para a linguagem do período, a expressão “transmitir” é identificada dentro de um marco teórico de cunho Positivista, na medida em que separa em seus papéis bem demarcados, entre aquele que ensina e o que aprende, ao conceber o ensino como uma condição na qual o que ensina “sabe” e o que aprende “não sabe”, além de entender o processo ensino e aprendizagem como uma situação de mera transferência ou transmissão, por parte do(a) professor(a), e de memorização/assimilação, por parte do alunado. Portanto, as influências positivistas pareciam embasar as políticas públicas da época e, por conseguinte, influenciar as práticas.

Já o Artigo 25º (BRASIL, 1961) exprime que “O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do ‘Raciocínio’ e das atividades de expressão da criança, e a sua ‘Integração no meio físico e social’”. É retomada a ideia Positivista de supervalorização do raciocínio lógico - embrião do Positivismo - e, principalmente na concepção presente no enunciado “Integração do sujeito ao meio físico e social”, em que está expressa a base do Positivismo: a ideia de que indivíduo e mundo são coisas diferentes e, isolados, ao homem é necessário adentrar esse mundo para através e somente do contato com ele, experienciá-lo, experimentá-lo, conhecê-lo e desvendá-lo.

Os artigos citados potencializam as concepções teóricas da época, fortalecendo os caminhos que a educação deveria seguir e/ou direcionar as práticas docentes daquele contexto, qual seja: o Positivismo e características tecnicistas como princípio epistemológico e concepção teórica central para fundamentar tais práticas. Nesse caso, as prescrições presentes na legislação foram seguidas *pari passu* pelas práticas docentes, ou seja, prescrições e práticas acabaram configurando-se como sinônimas.

Considerando que “O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU; 1996, p. 22), entendo que a Lei 4.024/61 preconizava direcionamentos que se configuravam como um conjunto de comportamentos e regras as quais as escolas deveriam seguir. Uma espécie de

conjunto de práticas, entendidas como um “*habitus* professoral” ou mesmo, um “*habitus* de classe”.

Foi encontrada nos arquivos da escola, uma cópia da “Portaria de Instruções para Promoção e Conclusão de Curso nas Escolas Públicas”, publicada no dia 5 de novembro de 1960, sob o número 5.432, que determinava que a verificação dos resultados escolares deveria ser realizada mediante provas escritas objetivas, analisando as notas e observando a média 5 (cinco) em cada disciplina. A lei potencializava uma avaliação do contexto pedagógico da década, na medida em que ajudava a perceber as determinações legais, nesse caso, em relação à avaliação da aprendizagem e entender os determinantes legislativos do período, analisando alguns pontos pertinentes da lei, que foi introduzida ao expor, juntamente com outras portarias, que estão “Determinando que sejam obedecidas as seguintes instruções para a promoção e conclusão de curso nas Escolas Públicas Primárias da Capital e Subúrbios (diurnas)”.

O texto trata, dentre outras coisas, que “A verificação dos resultados escolares far-se-á por meio de provas objetivas” (Portaria de Instruções para Promoção e Conclusão de Curso nas Escolas Públicas, 1960). Observa-se aqui que a concepção de avaliação faz-se através da aferição da aprendizagem escolar, mediante a verificação de resultados escolares, por meio apenas das provas ou testes. A avaliação era concebida em uma perspectiva de unificação de instrumento avaliativo e dos desempenhos escolares, uma vez que todos deveriam obter um bom resultado nas provas, dentro de um modelo de memorização do que foi “ensinado” e reprodução do que foi “aprendido”. Isso reforça as características das práticas de ensino, ou seja, das práticas docentes: concentração em aulas meramente expositivas e na “transmissão” e memorização dos conteúdos de ensino, por parte dos discentes. Analisemos as determinações:

B – Para a realização desse trabalho será convocado todo o professorado.

C – Nos dias, porém, determinados para os testes só deverão comparecer à escola, os alunos das classes que serão submetidos aos mesmos. (Portaria de Instruções para Promoção e Conclusão de Curso nas Escolas Públicas, 1960).

Tais alíneas apresentam-se de forma paradoxal, na medida em que, na primeira, havia grande relevância dada aos testes, ao convocar todo o professorado, enquanto que na segunda, eram excluídos de ir à escola os alunos e alunas que não realizariam as provas naquele determinado dia, expressando a concepção de distinção entre a realização das provas e os

demais processos pedagógicos; subjacente a isto, estava a compreensão de que o ensino ou a aula e a avaliação eram coisas totalmente dissociadas. As práticas surgiam, nesse período, com características de separação entre ensino e avaliação, o que dificultava a realização de processos avaliativos durante os de ensino. Dessa forma, as avaliações da aprendizagem só poderiam ser efetivadas através de momentos específicos, como durante os testes.

G – A nota de cada prova será dada de acordo com a técnica de correção enviada pela secção competente. (Portaria de Instruções para Promoção e Conclusão de Curso nas Escolas Públicas, 1960).

Havia uma ideia meramente técnica de critérios uniformizadores, sem levar em conta as especificidades de cada aluno ou aluna ou estágio de aprendizagem. Essas determinações fortaleciam as práticas docentes dos professores e professoras como técnicos que aplicavam os testes e realizavam as avaliações com base em critérios rígidos, determinados previamente por terceiros. Em relação a aprovação a Portaria define que:

I – Será aprovado o aluno que obtiver média ou superior a cinco no total das matérias [...]. (Portaria de Instruções para Promoção e Conclusão de Curso nas Escolas Públicas, 1960).

Mais uma vez, a ideia de padronização aparece na legislação, fortalecendo as compreensões de que todos deveriam obter, pelo menos, um resultado mínimo, através da atribuição de notas numéricas, que acreditava-se expressar fielmente o que foi ou não aprendido. Havia, portanto, uma influência para os(as) docentes exercerem as práticas, no intuito de buscarem uma homogeneização dos indivíduos, seja especificamente nos critérios dos processos avaliativos, seja nos processos pedagógicos em geral.

Para os que não realizassem os exames era determinado que:

J – O aluno que faltar à prova terá nota zero, salvo caso justificável [...]. (Portaria de Instruções para Promoção e Conclusão de Curso nas Escolas Públicas, 1960).

Com esse critério, fica clara a essencialidade da realização das provas, enquanto instrumento avaliativo, pois ainda que os(as) alunos(as) estivessem desenvolvendo-se bem na apropriação dos conteúdos, ficariam restritos a necessidade de realizarem e saírem bem em certos testes ou provas, em momentos específicos.

M – Cabe aos Inspectores e Professores designados para fiscalizar as provas, a responsabilidade de todos os trabalhos, resolvendo as dificuldades

surgidas, devendo permanecer nas escolas até o final de correção de cada dia.

N – Durante a realização das provas somente o aplicador, o observador, o responsável e os alunos da classe poderão entrar na sala. (Portaria de Instruções para Promoção e Conclusão de Curso nas Escolas Públicas, 1960).

As duas alíneas citadas expressam a seriedade da aplicação dos testes e uma organização racional, técnica que aproximava as aplicações das provas de exames admissionais para empresas, explicitando uma perspectiva de educação, centrando o ensino na exposição dos conteúdos e na repetição, além de uma aprendizagem condicionada à memorização e uma avaliação baseada em provas.

Isso corrobora com as análises já realizadas da década de 1950, das aplicações dos testes, em que fotos demonstram o empreendimento de forças e de pessoal para a correção e tabulação dos referidos testes, na medida em que a concepção em voga dizia respeito a entender os instrumentos técnicos e a aplicação e correção como elementos que garantiam a qualidade dos processos educacionais, ou seja, acreditava-se na fidedignidade entre a aferição do desempenho em uma prova ou teste e a aprendizagem efetivamente consolidada.

Tais critérios avaliativos denotavam, portanto, mais uma vez, a concepção conservadora na aplicação de testes ou exames, enquanto instrumento único e final de avaliação e que buscava a equalização das aprendizagens e das notas e médias, com base “tecnicista”, pois concebia o processo avaliativo como adequado e fiel da apropriação do conhecimento e, principalmente, por entender as notas como instrumento que efetivamente retratavam e garantiam a consolidação da aprendizagem.



**Figuras 11 e 12:** Correções dos exames de promoção, 1966



**Fonte:** Acervo da Instituição

Nas imagens apresentadas aparecem: na primeira (Figura 11), Wylton Sento Sé Ribeiro (diretor), Izabel Cyrino (professora) e Margarida Alberto de Souza Santos (vice-diretora); na segunda imagem (Figura 12), Wylton (de costas), Margarida e Izabel em momentos de análise e correção dos testes de promoção. A correção de tais testes era

concebida de uma forma extremamente valorizada e essencial do processo pedagógico, explicitando a concepção de avaliação, mediante exames que visavam “medir” a capacidade de cada aluno (a), a fim de “equalizar” o aprendizado.

Essa condição faz-me inferir que as práticas docentes centravam-se em um ensino que previa a realização dos testes como o final do processo pedagógico, entendendo a aplicação dos mesmos e a aferição dos resultados como o fim das atividades de ensino e aprendizagem.

A mesma rigidez presente no processo pedagógico através de uma avaliação baseada em exames é percebida também e permanece durante a década de 1960, especificamente nos anos de 1965 e 1966, em fotografias do acervo da Escola em que as professoras aparecem extremamente sérias, enfatizando a continuidade de aspectos tradicionais das práticas docentes, demonstrando que ao longo das duas décadas, a seriedade, a sisudez e a autoridade faziam parte da função professor(a). Dizendo de outra forma, esses aspectos das ações docentes atravessaram a década de 1950 e fizeram parte também da década de 1960, demonstrando ser uma característica marcante tanto antes quanto em plena instituição do Regime Ditatorial no nosso País.

**Figura 13 e 14:** Professoras Brasília e Gilma, 1965, 1966



**Fonte:** Acervo da Instituição

Percebi que entre os diários oficiais da década, arquivados no acervo da unidade escolar, destacam-se os da professora Odete Aute de Azevedo: de disposição, no dia 06/05/1969; o de retorno, no dia 14/06/1969; e outro retorno, no dia 11/07/1969. A primeira curiosidade é o motivo que levou o diretor a colocar a docente à disposição, uma vez que o próprio expôs, em documentos e discursos, acerca da competência e compromisso da professora, além de a mesma relatar a grande amizade e cumplicidade profissional entre os dois, em entrevista cedida ao pesquisador. Outra questão é que há duas datas do retorno, deixando em dúvida o dia exato ou algum outro equívoco com as datas.

**Figura 15:** Turma de alunos, 1967



**Fonte:** Arquivo da Instituição.

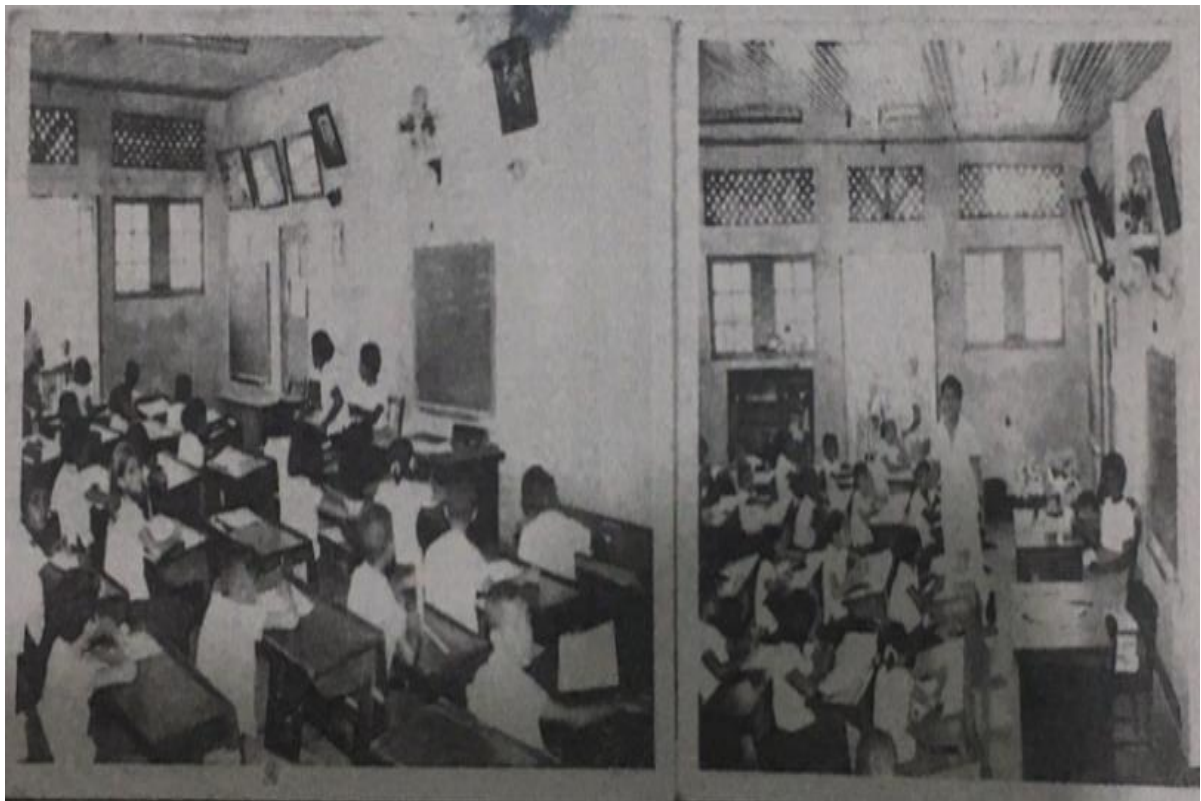
A Figura 15 mostra uma turma de 5º Ano, do ano de 1967, em pose para foto da celebração de formatura com a professora. Na fotografia aparecem, de cima para baixo: uma primeira fila de meninos; uma segunda fila de meninas, juntamente com a professora, ao centro; e uma terceira e última fila de meninas. A separação entre meninos e as meninas nas fotos, indica, mais uma vez, a ideia separatista entre os sexos masculino e feminino. Além

disso, os alunos e alunas aparecerem em outras fotografias vestidos de forma igual, usando fardamento escolar, demonstrando uma concepção de homogeneização dos indivíduos.

Essa forma homogeneizadora foi observada também em fotografias e em outras fontes documentais da década anterior, demonstrando assim, que naquele momento histórico, com o passar das duas décadas, a ênfase continuou centrando-se nessa perspectiva. Implicitamente, o fardamento escolar, - a despeito do discurso de identificação e organização dos/as discentes -, detinha o intuito de uma padronização e homogeneização dos indivíduos, principalmente porque se refere à instrução de sujeitos das classes minoritárias. Essa perspectiva potencialmente influenciou fortemente as práticas docentes, pois considerando os alunos “todos iguais”, as posturas docentes devem ter seguido nessa direção, não havendo espaço para a individualização e singularização de cada discente da escola, por parte dos/as professores/as em suas práticas.

Tal homogeneização e controle aparece em outras fotografias da Década de 1960, como mostra a imagem a seguir (Figura 16).

**Figura 16:** Sala de aula da professora Clélia, 1967



**Fonte:** Acervo da Instituição

Na imagem observa-se a organização de uma sala de aula, em que se percebe a disposição das carteiras enfileiradas e a posição da mesa do (a) professor (a), além de, ao lado da mesa do (a) professor (a), estar a mesa do diretor, o professor Wylton Sento Sé Ribeiro, o que demonstra o processo fiscalizador a que as professoras e alunos/as eram submetidos/as naquele período, na unidade escolar. No entanto, em entrevista posterior, o senhor Wildson Sento Sé Ribeiro, sobrinho do professor Wylton, ex-aluno da escola e atualmente professor, justificou que essa situação dava-se por conta do espaço físico reduzido, em que era necessária a “sala” da direção ficar dentro da sala de aula.

Ainda assim, essas informações chocaram-se com as explicitadas pela professora Odete Aute de Azevedo que justificou a presença do diretor dentro da sala de aula como uma garantia do controle da disciplina dos discentes. Outra contradição está em que, em outros momentos da entrevista, a docente argumentou que alunos e alunas eram bastante disciplinados, não necessitando de intervenções disciplinares.

Segundo as fontes orais entrevistadas, a produção e conservação de tais fontes documentais consolidavam-se pela necessidade de realizar os registros fotográficos das diversas ações realizadas pela escola e arquivá-los como documentos comprobatórios de tais ações para servirem, no futuro, como “provas” a serem apresentadas à Secretaria Estadual de Educação quando as requisitasse à Escola.

A seguir, nos quadros 2 e 3, análise dos Diários de Classe da Escola, dos quais foram retiradas algumas informações:

**Quadro 2:** Informações Contidas nos Diários de Classe das Décadas de 1950, 1960 (Página I)<sup>19</sup>

Número na lista	Nome do (a) aluno(a)	Sexo	Idade	Data de nascimento	Matérias	Notas
-----------------	----------------------	------	-------	--------------------	----------	-------

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor

**Quadro 3:** Informações Contidas nos Diários de Classe das Décadas de 1950 e 1960 (Página II)

Data	Matrícula	Nome do Responsável	Grau de Parentesco	Endereço (Rua,		Profissão do responsável
------	-----------	---------------------	--------------------	----------------	--	--------------------------

<sup>19</sup>As “Página I” e “Página II” referem-se às duas páginas constantes dos diários de classe, as quais a primeira é a parte intitulada nos diários de classe como “Área dos Alunos” e a segunda como “Área dos Responsáveis”.

			do responsável	número e bairro)	Nacionalidade	
--	--	--	-------------------	---------------------	---------------	--

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor

Como visto, os Diários de Classe apresentavam além dos nomes dos (as) alunos (as), gênero, idade, data de nascimento, nome dos pais, disciplinas e notas, e a indicação do endereço e da profissão dos pais. No caso dos endereços haviam somente estudantes que residiam em ruas do Bairro do Uruguai e as principais profissões dos pais eram: doméstica, vigilante, marceneiro, pedreiro, camareira, ferreiro, ambulante, motorista, mecânico e operário. Tomando como referência o endereço e as profissões dos pais e mães dos alunos e alunas (atividades socialmente desvalorizadas) pode-se confirmar que a população atendida pela Escola Almerinda Costa era, predominantemente, da classe trabalhadora e, portanto, entende-se qual era a educação oferecida àquelas crianças, assim como de que forma as práticas docentes aconteciam e a serviço ou em detrimento de qual classe e/ou projeto social estavam. Isso faz inferir que o ensino proposto aos discentes da unidade escolar demandava a oferta dos conteúdos escolhidos pelas classes dominantes e que a mesma entendia sê-los fundamental para a aprendizagem do público das classes menos favorecidas da escola, como o ensino de costura para as meninas e de ginástica para os meninos, como já citado anteriormente.

As práticas docentes, nesse momento, davam conta de garantir esses conhecimentos, sem buscar, por exemplo, proporcionar a consolidação de conteúdos que incitassem o questionamento acerca da funcionalidade e intencionalidade dos discentes, por exemplo, hastearem a Bandeira Nacional ou cantarem o Hino Nacional Brasileiro, enquanto atividades educativas.

Segundo Lima (2015), citando Marçílio (1998), a assistência à infância pode ser dividida em três fases: a caritativa (da colonização até meados do século XIX); a filantrópica (até meados do século XX); e a emergência de Bem-Estar do Menor (a partir dos anos de 1960). Essa perspectiva, de acolhimento às crianças de classes menos favorecidas na escola apresenta-se em consonância com a fase do Estado de Bem-Estar do Menor, impulsionada a partir dos anos de 1960 e que assegura Lima (2015): “[...] podemos identificar a concretização da passagem de uma assistência filantrópica a uma assistência estatal [...]. Nela identificamos

que o Estado-protetor afirma sua soberania emancipando-se do religioso e dando origem ao Estado-providência” (p. 99). A autora ainda afirma que

O Estado-protetor pode ser definido como Estado moderno, tal como foi pensado e construído do século XIV ao século XVIII. Já o Estado-providência é uma extensão do Estado-protetor, cujas funções são muito mais complexas e visam não apenas à proteção do indivíduo ou da propriedade, mas também ao auxílio público como garantia de direitos. (LIMA, 2015, p. 94).

Nessa passagem do chamado Estado-Protetor para o Estado - Providência, o primeiro afasta-se de uma perspectiva religiosa e consolidam-se as certezas e garantias da chamada providência estatal.

Nesse contexto, a Escola Almerinda Costa explicitava a ação do Estado enquanto provedor estatal ao instituir, por exemplo, aprendizagens em seu currículo que estavam em consonância com esse novo papel de formar o cidadão para a sua atuação na sociedade, já de forma eficiente e eficaz, para no futuro contribuir produtivamente com esta sociedade. A seguir (Figura 17), observam-se as aptidões que os discentes deveriam consolidar ao concluir o Curso Fundamental.

**Figura 17:** Fichas Avaliativas, 1968

APTIDÕES AO CONCLUIR O CURSO FUNDAMENTAL:	CONCEITO
<b>Estudos Sociais e Ciências Naturais</b>	
Capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos	Bom
Atitudes formadas e habilidades desenvolvidas:	
Interesse pela natureza	Muito bom
Capacidade de observação e de experimentação	Muito bom
Relacionamento com o meio físico e social	Bom
Espírito de iniciativa	Bom
Senso de responsabilidade	Bom
Capacidade de trabalho em grupo	Muito bom
Linguagem — capacidade de comunicar-se (expressão e interpretação).	Bom
Matemática — capacidade de resolver problemas da vida diária.	Bom

Registro n.º 4458 Data: 27.12.68  
 Livro n.º 8 Fls. 425  
*W. Lopes*

Conceitos:  
 Ótimo  
 Muito bom  
 Bom  
 Regular

Fonte: Acervo da Instituição

As Fichas Avaliativas, de 1968, encontradas no acervo da Escola, são um exemplo do que afirmei antes: as aprendizagens escolares como formação dos cidadãos para exercício “eficiente” e “eficaz” na sociedade. Percebi que as aprendizagens aparecem como “aptidões”, o que pressupõe a ideia de apto ou inapto, que denota uma ideia organicista, biológica da aprendizagem. Tais aprendizagens estão representadas por expressões como: “atitudes” formadas e habilidades desenvolvidas; “interesse” pela natureza; “relacionamento” com o meio físico e social; “espírito” de iniciativa; “senso” de responsabilidade e capacidade de trabalho em grupo.

Além disso, o enunciado: “capacidade de observação e de experimentação” faz inferir que a concepção em voga aproxima-se de um viés de um ensino expositivo, mediante os termos “observação” e “experimentação”, o que pode explicitar também influência de uma concepção escolanovista, norteando tais aprendizagens e direcionando as práticas docentes. Tal influência pode ter sido dada em decorrência da presença das Escolas Normais na formação de grande parte dos professores e professoras da época, inclusive das professoras entrevistadas, como já citado.

Porém, ao mesmo tempo, se levarmos em conta as expressões “espírito de iniciativa” e “capacidade de trabalho em grupo”, temos sinais de uma nova perspectiva pedagógica, intencionando romper ou afastar-se do viés em voga no período.

Há outro avanço no documento, em relação às abordagens que fundamentavam os períodos, presente nos conceitos expressos na ficha, e preenchidos à mão pelas docentes, com os conceitos “Bom” e “Muito Bom”, afastando-se de concepções quantitativas, representada, na maioria das vezes, no período, mediante a atribuição de notas, através de números.

As práticas docentes consolidadas naquele momento pareciam estar a favor de uma escola como espaço de um “determinismo” das condições da classe trabalhadora, porém, ao mesmo tempo, configurando-se, enquanto um espaço de resistência, de possibilidades, de luta, de ascensão das classes menos favorecidas.

Concluindo, as investigações nas fontes documentais, presentes no Acervo Particular da instituição, na década de 1960, faz-me identificar que as características das práticas docentes continuaram centradas em um ideário fundamentado em concepções aproximadas das mesmas identificadas na década anterior.



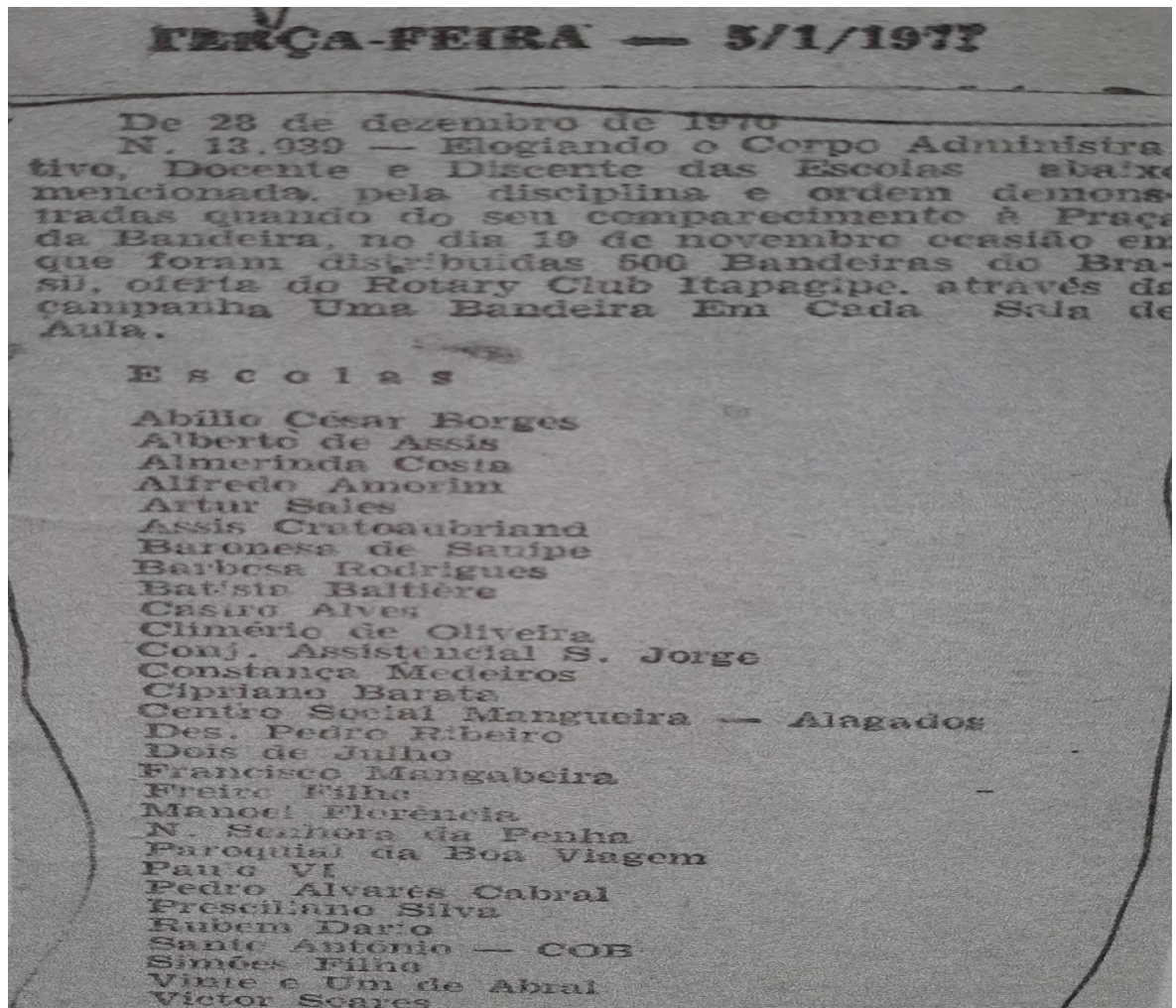
### 3.5 A DÉCADA DE 1970: O APOGEU DO TECNICISMO PEDAGÓGICO E SUA RESSONÂNCIA NAS PRÁTICAS DOCENTES DA ESCOLA ALMERINDA COSTA

Entre as fontes documentais da Década de 1970 foi encontrado pouco material, e dentre essas fontes levantadas, algumas não eram adequadas ou não foram suficientes para realizar uma análise que explicitasse “vestígios” das práticas docentes da década. Não foi possível compreender porque essa década é tão carente de documentos. A primeira hipótese seria por tratar-se de uma década de forte dominação da Ditadura Militar, porém, quando se considera que o Golpe Militar ocorreu na Década de 1960, precisamente no ano de 1964, e que nessa década há bastantes fontes, inclusive a partir de 1964, pode-se praticamente descartar que a dificuldade de encontrar fontes nesse momento histórico deve-se, nesse caso específico, por conta do Período Autoritário. Entretanto, uma segunda hipótese que pode ser levantada, diz respeito a ideia de que uma vez que a Ditadura Militar iniciou-se no ano de 1964, pode-se considerar que os anos restantes da Década não foram suficientes para a consolidação das influências do período nas fontes documentais da escola, principalmente em uma escola pequena e “escondida” em um bairro popular, ficando, talvez para a Década de 1970, os impactos do contexto nas fontes do Acervo da Escola.

Nessa década havia a valorização e inculcação ideológica de uma perspectiva “patriota”, que na verdade instituía concepções patriarcais do Estado e apareciam, muitas vezes, sob a ótica de premiações acerca de ações que buscam legitimar e manter um arbitrário do Estado. Em publicação do Diário Oficial do Estado da Bahia, no ano de 1970 foi publicado um exemplo dessa ideia de premiação.

Como se pode observar na Figura a seguir, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por intermédio de um Diário Oficial, parabenizou e elogiou as escolas citadas, inclusive a Almerinda Costa, através do corpo administrativo, docente e discente pelo comparecimento, comportamento e desfile com a Bandeira Nacional Brasileira. É explicitada certa inculcação ideológica, disfarçada de “patriotismo”, quando efetivamente fortalece e legitima o arbitrário estatal.

**Figura 18:** Portaria do Diário Oficial do Estado da Bahia, 1970



Fonte: Acervo da Instituição

Das fontes investigadas, a Lei que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, Lei número 5.692/71, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) preconizava, dentre outras coisas que: “O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas”. (Art. 11).

Outra consideração importante é a de que: “Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida”. (Art. 14).

Mesmo a legislação orientando que os aspectos qualitativos deveriam preponderar sobre os quantitativos, na prática as notas e menções extraídas das provas era o que realmente

valia, pois segundo a professora Valdira Costa de Souza, em entrevista cedida: “[...]o que vale mesmo é a nota!”. Dessa forma, há a ruptura do que determina a legislação, negando as prescrições e contrariando as práticas como meras representações de uma realidade. A força ideológica expressa na aplicação de provas como instrumento avaliativo pauta-se na ideia de que todos devem aprender as mesmas coisas, no mesmo período, intencionando, assim, a homogeneização dos sujeitos. Tal ruptura institucionaliza “[...]os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus. E o seu domínio”. (CHARTIER, 2002, p. 17).

No ano de 1975, a escola passou a funcionar na Rua Vicente da Silva Alves, em um prédio de dois andares com 14 cômodos e seis salas de aula, onde funciona até o presente momento. Essa mudança movimentou o Bairro do Uruguai. Foi, então, eleito o Colegiado da Escola, tendo como primeira presidente D. Bárbara Bessa, que inclusive era mãe de alunos da escola.

A Portaria número 215, publicada no D.O. do dia 23 de janeiro de 1976, como “Ordem de Serviço”, manteve o professor Wylton Sento Sé Ribeiro, de cadastro de número 18.635, no cargo em comissão símbolo 9-C como Diretor da escola. Já sob a portaria de número 540 publicado no D.O. de 21 de fevereiro do mesmo ano, assumiu o exercício do cargo de Vice-diretora, símbolo C-10, a professora Ionildes Maria Assunção. No dia 7 de março de 1975, por fim, a professora Olga Cajuhy de Sá assumiu o exercício da função de Assistente do Diretor da escola, sob a portaria 1.198, publicada no D.O. de 05 de março de 1975, sendo estas as últimas portarias no ano de 1975, limite do recorte temporal da pesquisa.

### 3.6 REGISTRO DOS PROFISSIONAIS QUE PASSARAM PELA ESCOLA

Um documento escrito à mão assinado pelo professor Wylton Sento Sé Ribeiro apresenta os profissionais que exerceram atividades na unidade escolar, constando o seguinte título de texto: “De muita necessidade Assunção de exercício dos professores do Estado de 1959 até 1998. De Wylton – Diretor até Margarida – Secretaria O livro foi estragado pelas águas da enchente na escola”. Porém, o documento apresenta os nomes dos profissionais, as datas de assunção e término das atividades, entre o ano de 1954 até o ano de 1995, como mostra o quadro a seguir, elaborado com base no referido documento, em que centrei a construção dentro do recorte proposto: 1949 a 1975.

**Quadro 4:** Profissionais que Passaram pela Escola (1954 – 1974)<sup>20</sup>

<b>NÚMERO:</b>	<b>PROFISSIONAL/FUNÇÃO:</b>	<b>DATA DA ASSUNÇÃO:</b>	<b>DIÁRIO OFICIAL:</b>	<b>TÉRMINO DO EXERCÍCIO/APOSENTADORIA:</b>
1	Iracema Cumming de Pinho (Professora)	22-01-1954.	-	Aposentou-se em 03-08-1961.
2	Odete Auta de Azevêdo (Professora)	03-03-1955.	-	Aposentou-se em 28- 06-1989, sob a Portaria nº 4036, D.O. de 28- 06-1989
	Odete Auta de Azevêdo (Vice-diretora – 10 C)	07-03-1975.	Portaria nº 1197, D.O. de 05-03- 1975.	
	Odete Auta de Azevêdo (Vice-diretora – C 10)	21-05-1976.	Portaria nº 2241, D.O. de 21-05- 1976.	
3	Semirâmes Sento Sé Ribeiro (Professora)	03-03-1955.	-	Aposentou-se em abril de 1967.
	Semirâmes Sento Sé Ribeiro (Vice-diretora)	09-07-1961	Portaria nº 4114, D.O. de 08-07- 1961	
4	Margarida Alberto de Souza Santos (Professora)	08-03-1956.	-	Aposentou-se em 1966.
5	Rute Natal de Souza	06-06-1959	Portaria nº 3427, D.O. de 04-06- 1959	Transferida para auxiliar de inspeção em Ilhéus, sob Portaria nº 603, D.O. de 15-02- 1960.
6	Rute Waldíria Sena de Almeida (Professora)	16.03.1968.	-	Aposentou-se em 02- 12-1980.
7	Wylton Tinôco Sento Sé Ribeiro  (Diretor)	27-04-1949	Portaria nº 22, D.O. de 27-04-1949	Dispensado pela portaria nº 527, D.O. de 28-09-1955.
		05-05-1956	Portaria nº 4, de 05-05- 1956, no D.O. de 14- 05-1956.	Dispensado em 30-06- 1956
		18-08-1959.	Portaria nº 5544, D.O. de 18-08- 1959	Aposentou-se em 1994.
8	Ana Helena Neves dos Santos (Assistente de Direção)	-	Portaria nº 1197, D.O. de 15-03- 1975.	Aposentou-se em 3-10- 1982.
9	Edite Ferreira Fonseca (Professora)	01-04-1960.	Portaria nº 1478, D.O. de 12-03-	Aposentou-se em 28- 11-1962.

<sup>20</sup>Elaborado pelo autor.

			1960	
10	Elma Lopes Falzemburgh (Professora)	02-06-1960.	Portaria nº 3674, D.O. de 30-05- 1960	Até março de 1965.
11	Maria Mercedes Mascarenhas Graça (Professora)	14-06-1960.	Portaria nº 3660, D.O. de 12-06- 1960	Até novembro de 1962.
12	Dilza... (Professora)	15-07-1960.	-	Até outubro de 1961.
13	Ezilda Maria Favilla (Professora)	04-03-1961.	Portaria nº 639, D.O. de 04-03-1961.	Até novembro de 1961.
14	Edelzuíta Clara Rocha Santos (Professora)	07-03-1961.	Portaria nº 1242, D.O. de 24-03- 1961	Até março de 1962.
15	Maria de Lourdes Sampaio Santos (Professora)	25-03-1961	Portaria nº 1243, D.O. de 25-03- 1961.	?
16	Nilza de Castro Vieira (Professora)	29-04-1961.	-	Até novembro de 1964.
17	Maria de Lourdes Carvalho (Professora)	14-05-1961.	Portaria nº 220, D.O. de 24-01-1967.	-
18	Maria Cavalcante Ramos de Matos (Professora)	02.06.1962.	Portaria nº 2015, D.O. de 23-04- 1962	Até junho de 1965.
19	Valmira Domingos de Santana (Professora)	09-05-62.	Portaria nº 2281, D.O. de 04-05- 1962	Até fevereiro de 1975.
20	Aldiza Batista Teixeira (Professora)	13-06-1962.	Portaria nº 3324, D.O. de 11-07- 1962.	Até novembro de 1962.
21	Gilda Bastos Souza (Professora)	04-03-1963.	Portaria nº 804, D.O. de 03-03-1963	Até novembro de 1963.
22	Olga Cajuhy de Sá (Professora)	22-07-1963.	-	Portaria nº 4270, D.O. de 06-07-1989
	Olga Cajuhy de Sá (Assistente de Direção)	07-03-1975.	Portaria nº 1198, D.O. de 05-03- 1975	
	Olga Cajuhy de Sá (Vice-diretora)	07-03-1975.	Portaria nº 6852, D.O. de 17-07- 1984	
23	Clélia Caribé de Melo (Professora)	22-07-1963.	Portaria nº 4340, D.O de 15-06- 1963	Até março de 1966.
	Edna Giovana Ceceoni		Portaria nº	

24	Pantaleão (Professora)	28-08-1964.	2862, D.O. de 04-08- 1964	Até novembro de 1964.
25	Maria das Dores... (Professora)	12-05-1965.	-	Até novembro de 1968.
26	Izabel Maltez... (Professora)	12-05-1965.	-	Até março de 1966.
27	Iza... (Professora)	31-05-1965.	-	Até abril de 1972.
28	Izabel Cyrino... (Professora)	03-09-1965.	-	Até agosto de 1966.
29	Darcy Araújo... (Professora)	30-09-1965.	-	Até março de 1966.
30	Idália Vasconcelos Moitinho (Professora)	12-04-1966.	Portaria nº 721, D.O. de 17-03-1966.	Até junho de 1966.
31	Admília Barreto Caldas (Professora)	12-05-1966.	Portaria nº 1617, D.O. de 06-05- 1966.	Até julho de 1972.
32	Gilma... (Professora)	24-05-1966.	-	Até março de 1967.
33	Altair Manuela de Souza (Professora)	24-06-1966.	Portaria nº 2266, D.O. de 20-05- 1966.	Até novembro de 1970.
34	Marizete... (Professora)	06-08-1966.	-	Ficou apenas cinco dias na unidade escolar.
35	Lícia Marlene Alves Simões (Professora)	28-09-1966.	-	Dezembro de 1970.
36	Valdelice... (Professora)	28-09-1966.	-	Até dezembro de 1967.
37	Maria de Lourdes Magalhães Sepúlveda (Professora)	16-02-1967.	-	Até dezembro de 1970.
38	Antonieta Coutinho Sento Sé Ribeiro (Professora)	08-04-1967.	Portaria nº 868, D.O. de 07-04-1967.	Até março de 1968.
39	Lúcia Maria Azevêdo Soledade (Professora)	-	-	-
40	Ildelfonsa Leal de Carvalho (Professora)	17-04-1967.	Portaria nº 1117, D.O de 13-04- 1967.	Aposentou-se em 1973.
41	Maria Helena Santa Rita (Professora)	17-04-1967.	Portaria nº 1127, D.O. de 14-04- 1967.	Até novembro de 1968.
42	Maria do Carmo Dias Bezerra (Professora)	24-04-1967.	Portaria nº 1186, D.O de 19-04- 1967.	Até dezembro de 1973.
43	Helena Olímpio... (Professora)	11-05-1967.	-	Aposentou-se em 1968.
44	Carmem Barreto Bramon (Professora)	30-04-1968.	Portaria nº 386, D.O. de	Até novembro de 1968.

			04-01-1968.	
45	Maria José Andrade de Freitas (Professora)	01-08-1968.	-	Até junho de 1970.
46	Antônia Maria de Lima (Professora)	16-03-1970.	Portaria nº 9736, D.O. de 10-03- 1970.	-
47	Valdira dos Santos Costa (Professora)	31-07-1970.	Portaria nº8525, D.O. de 14-07- 1970.	Transferida, através da Portaria 4475, D.O. de 13-05-1982 para a Escola Simões Filho como supervisora pedagógica. Aposentou-se em 1994.
48	Jacira Braga Pedra (Professora)	18-08-1970.	Portaria nº 9547, D.O. de 11-08- 1970.	Até fevereiro de 1972.
49	Rute Elisabete Marback D'Oliveira (Professora)	-	Portaria nº 1363, D.O. de 11-05- 1967.	Até agosto de 1971.
50	Raimunda França Bomfim (Professora)	01-03-1971.	Portaria nº 221, D.O. de 26-01-1971.	-
51	Maria Luiza Cerqueira da Silva (Professora)	12-03-1971.	Portaria nº 1925, D.O. de 06-03- 1971.	-
52	Valdir Fonseca Wenceslau Ferreira (Professora)	12-04-1971.	-	Até março de 1979.
53	Judith Guimarães Borba (Supervisora)	1971.	-	-
54	Vanice Nunes Macedo (Professora)	12-04-1972.	Portaria nº 1545, D.O. 04-04-1972.	Até agosto de 1972.
55	Romildes de Castro Sampaio (Professora)	10-10-1972	Portaria nº 8229, D.O. de 08-10- 1972.	Dezembro de 1974.
56	Solange Guimarães Passos (Professora)	04-04-1973.	Portaria nº 1289, D.O. de 14-03- 1973.	Dezembro de 1973.
57	Sônia Maria de Oliveira e Oliveira Vaz (Professora)	02-05-1973.	Portaria nº 2657, D.O. de 29-03- 1973.	Agosto de 1973.
58	Alzira Soares R. Guimarães (Servente)	-	Portaria nº 5163, D.O. de 26-12- 1973.	-
59	Joselice Ednaura Neves de Mattos (Professora)	12-03-1974.	Portaria nº 409, D.O. de 06-03-1974.	Transferida para Escola Sara Kertez, D.O. de 12-03-1988.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

O quadro mostra, ao mesmo tempo, que houve professoras que passaram um longo tempo na unidade escolar e demais que estiveram por um período curtíssimo, o que leva a crer que professoras à época, mesmo valorizadas socialmente, passavam períodos rápidos nas escolas e eram transferidas com muita frequência, sendo contratadas para exercerem a docência nas escolas substituindo, por curto tempo, docentes que se ausentavam. Como também demonstra o quadro, durante o período investigado não houve nenhum professor na história da escola, atuando como primeiro regente nas turmas do Ensino Primário da escola, o que justifica o nosso direcionamento de registrar apenas as expressões “professora” ou “professoras” para referir-se sobre as docentes que passaram pela escola.

Concluindo, como dito anteriormente nas fontes documentais do acervo da escola, nessa década, foram encontradas poucas fontes, sendo dificultada a possibilidade de identificar características ou sinais das práticas. Considerando que a Lei de número 5.692 de 1971, foi uma lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e de 2º graus e que é historicamente conhecida como um dos marcos do tecnicismo no Brasil, além do conhecimento prévio que obtem-se do referido período, pode-se inferir que as práticas docentes da escola, na Década de 1970, foram fundamentadas em uma perspectiva Tecnicista, com base behaviorista, porém, ainda com fortes traços de uma abordagem de cunho Tradicional-Positivista.

Dessa forma, posso afirmar que, de uma maneira geral, as práticas docentes expressas nas fontes documentais da Escola Almerinda Costa nos períodos investigados, entre os anos de 1949 e 1975, fundamentam-se em algumas características conservadoras, porém, com outros exemplos de perspectivas diferentes, inclusive, antagônicas, trazendo à tona certos Estilos de Docência.



#### **4 MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DOCENTES: O QUE DIZEM AS FONTES ORAIS DA ESCOLA ALMERINDA COSTA**

*A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.*

Jaques Le Goff (1990, p. 477).

O trabalho com história oral, por sua natureza específica, apresenta uma extrema necessidade de ser conduzido e, mais do que isso, condicionado à problemática acerca do objeto investigado, ou seja, depende dos questionamentos aos quais o(a) pesquisador(a) é mobilizado.

Os resultados ou as respostas que alguns entrevistados dão, idealizam de certa forma, versões da realidade que podem ser, inclusive, comparadas com outras versões dos demais entrevistados. Essa técnica pode enriquecer a pesquisa, pois as divergências (ou mesmo convergências) denotam aspectos que explicitam pontos de vista ou visões de mundo divergentes, fortalecendo as análises dos objetos, consolidando o contraditório como elemento balizador da pesquisa. Alberti (2004) corrobora com isso ao exortar que “Deve ser importante, diante do tema e das questões que o pesquisador se coloca, estudar as versões que os entrevistados fornecem acerca do objeto de análise. Ou mais precisamente: tais versões devem ser, elas mesmas, objeto de análise”. (ALBERTI, 2004, p. 30).

A escolha por investigar a história das práticas docentes na Escola Almerinda Costa através também de relatos orais, mediante a História Oral, enquanto metodologia, deve-se a possibilidade da realização de uma análise comparativa dos resultados dos procedimentos de coleta de dados, como a análise documental (outro procedimento da pesquisa), na tentativa de realizar um confronto das informações.

Outra justificativa em recorrer a esse método diz respeito à importância da história oral nas práticas docentes, pois as memórias das ações dos (as) professoras(es) são recursos que detém uma forte permanência na vida deles(as), ainda que se possa ponderar e considerar as relações entre o que é história e o que é memória; a distinção entre o que foi lembrado ou o que foi desejo do depoente ser contado ao entrevistador; ou o que o depoente observa no presente ou reelabora como se fosse passado.

A ideia das entrevistas aprofunda e diversifica o trabalho com a História, por isso, concordo com Alberti (2010) quando afirma que “A História Oral permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘Histórias dentro da história’ e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado”. (p. 155). Assim, o trabalho utiliza a História Oral, através dos dados coletados nas entrevistas, a fim de diversificar, aprofundar e ampliar a análise do objeto investigado na intenção de colher resultados muito mais ricos e sistemáticos.

A entrevista semiestruturada realizada foi composta por perguntas de aferição e de recurso, além de certa “liberdade” para a realização de outras perguntas que se fizeram necessárias durante a entrevista. As questões, assim como as análises dos documentos, foram baseadas nas categorias que estruturaram as práticas docentes na pesquisa, sendo acrescentado para a análise das entrevistas a categoria “Trajetória” dos docentes, como já explicitado.

#### 4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

A primeira ex-professora entrevistada foi a senhora Odete Auta de Azevedo. Nascida na Cidade de Salvador, Estado da Bahia, formou-se no ano de 1954, na Escola Normal do município de Caetité, BA, e depois mudou-se para lecionar em Salvador a pedido do professor e supervisor Raimundo Varela para assumir o cargo de professora na Escola Almerinda Costa, então, Escola da Galileia, onde lecionou do ano de 1955 a 1989, tendo sido também vice-diretora da instituição. A docente lecionava nos dois turnos diurnos na escola e, no noturno, em uma escola da Rede Municipal de Salvador.

**Figura 19:** Professora Odete Auta de Azevedo (segunda à esquerda), 1963



**Fonte:** Acervo da Instituição

A segunda ex-professora entrevistada foi a senhora Valdira Costa de Souza, nascida em Salvador, em 22 de maio de 1940, filha do Sr. Hermano Arcanjo da Costa (pedreiro) e da Sra. Jeoventina Guedes dos Santos (charuteira). Após seus pais falecerem, mudou-se para a Cidade de Maragogipe, Bahia, onde cursou sua formação docente na Escola Normal de Maragogipe, formando-se no ano de 1962. Graduou-se em Pedagogia com Especialização em Supervisão Educacional. Após isso, assumiu a Escola do Sindicato dos Petroleiros de Candeias, na cidade de Candeias, na Bahia, como alfabetizadora dos filhos e filhas dos petroleiros, onde também ajudou a fundar a Escola Ouro Negro. Assumiu a função de professora da Escola Almerinda Costa no ano de 1970 e saiu no ano de 1982, tendo assumido a função de supervisora da merenda escolar, antes de sua saída para a Escola Simões Filho, como supervisora escolar.

**Figura 20:** Professora Valdira Costa de Souza (segunda à esquerda), 1971



**Fonte:** Acervo da Instituição.

O primeiro ex-aluno entrevistado foi o senhor Wildson Tinôco Sento Sé Ribeiro, sobrinho do professor Wylton, nascido na cidade de Salvador, Estado da Bahia, filho do Sr. Osvaldo Sento Sé Ribeiro e da Sra. Maria Regina Tinôco Sento Sé Ribeiro; é pai de Amanda Sales Sento Sé Ribeiro, Rafaela Sales Sento Sé Ribeiro e Wildson Tinôco Sento Sé Ribeiro Junior (todos estudaram na Escola Almerinda Costa). Wildson estudou na unidade escolar da Década de 1970 até a Década de 1980, tornando-se mais tarde professor e exercendo a função desde o ano de 1991 até os dias atuais.

A segunda ex-aluna entrevistada foi a senhora Simone Coutinho Sento Sé Ribeiro, filha do Sr. Wylton Sento Sé Ribeiro e da Sra. Antonieta Coutinho Sento Sé Ribeiro e mãe de Marília Gabriela Sento Sé Ribeiro Tavares, também aluna da escola. Nascida no dia 10 de julho de 1968, iniciou na escola no ano de 1974 e permaneceu até o ano de 1979. A senhora Simone teve uma trajetória de descobertas na escola em que aprendeu a ler e escrever, fazendo amigos que mantém até hoje. Surgem aí, elementos de valorização da escola, enquanto um efetivo espaço social, para além de um espaço de aprendizagens “cognitivas”. Por ser de uma família de professores, acredita que isso influenciou a sua escolha. Hoje, ainda professora, afirma que se não fosse docente, acredita que seria uma profissional de alguma área das Artes, como a Dança, por exemplo.

Vale ressaltar que a justificativa de as entrevistas realizadas com os ex-estudantes terem ocorrido com duas pessoas da família Sento Sé Ribeiro, deu-se por questões de disponibilidade para falar sobre a escola da qual fizeram parte e que tanto se identificam, enquanto que com outros ex-alunos e ex-alunas, ao contrário, foi difícil conseguir o contato e disposição de realizar o trabalho por diversos motivos: alguns não foram encontrados; outros se encontravam com idade avançada ou problemas de saúde para prestar o depoimento; e outros, ainda, não demonstraram desejo em conceder suas falas.

Entendo a potencialidade maior das entrevistas se as obtivesse com outros(as) ex-alunos(as) que não familiares do diretor, o que compromete, de certa forma, os resultados das percepções e pontos de vista de ex-discentes da escola e, por conseguinte, os resultados da pesquisa. Porém, a própria recusa de outros sujeitos que fizeram parte da história da escola, em participar da pesquisa, já demonstra perspectivas e caminhos da construção identitária e histórica da escola, bem como abre potencialidades para outros(as) pesquisadores(as) centrarem nesse objeto importante para estudos futuros.

#### 4.2 MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS ODETE AUTA DE AZEVEDO E VALDIRA COSTA DE SOUZA<sup>21</sup>

Os docentes, detentores de um “arbitrário cultural” dentro das relações sociais estabelecidas na escola, muitas vezes explicitam os perfis de suas práticas e representações como um modelo geral, como uma forma generalizada de um fazer de determinada classe, ou

---

<sup>21</sup>A partir daqui, chamarei a professora Odete Auta de Azevedo de “P1” e a professora Valdira Costa de Souza de “P2”.

grupo social, negando assim, as individualidades de cada um(a). Isso porque, segundo Chartier (2002, p. 17):

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002. p. 17).

Em relação à sua “trajetória” na escola, P1 iniciou no ano de 1955 e relatou que foi muito bem recebida pelo diretor, professoras, alunos, alunas e a comunidade em geral, sendo que os alunos e alunas demonstravam grande anseio por ver as professoras na sala de aula e mesmo não desejando, *a priori*, ser docente, mas sim, médica, a educadora afirmou que uma amiga a influenciou para buscar a docência, o que acabou deixando-a satisfeita com a carreira seguida, principalmente porque encontrou bons colegas, apoio e por conta de os caminhos terem sido abertos com facilidade, além de não apresentar nenhuma dificuldade na docência.

Os alunos e os colegas são o que ela lembra com mais saudade da escola, além do diretor da unidade escolar, o professor Wylton Sento Sé Ribeiro, por quem tem uma grande admiração, respeito e a quem ela se referia que “[...] era o pai, era a mãe, era tudo pra gente. Era um amigo camarada [...] era o irmão que a gente nunca teve. Era um irmão que a gente nunca teve”.<sup>22</sup> A professora afirmou também que os alunos e alunas eram disciplinados, que obedeciam só no olhar das professoras e que os pais e as mães entregavam os filhos e filhas e diziam ser a professora a “mãe” deles/as, sendo, portanto, os discentes, incapazes de portar-se com algum comportamento de indisciplina, segundo a docente.

Ainda segundo ela, os materiais didáticos e pedagógicos mais utilizados eram o giz, o quadro e os livros didáticos, enviados pela Secretaria de Educação, além de que a palmatória<sup>23</sup> existia, mas que praticamente ninguém utilizou, com exceção de apenas uma professora que a usou uma vez.

As festas cívicas na escola contavam com total dedicação das professoras, dos alunos e alunas e de todos os envolvidos, como no Desfile da Primavera, formaturas, as primeiras comunhões e as festas de Santo Antônio, esta última organizada por Semirames Sento Sé Ribeiro, professora e vice-diretora da escola, e Wylton Sento Sé Ribeiro, diretor da

---

<sup>22</sup> Trecho retirado da entrevista com a professora Odete Auta de Azevedo.

<sup>23</sup> A palmatória era uma peça pequena de madeira, circular, com orifícios (cinco na maioria das vezes), em forma de cruz e com um cabo que servia para bater nas mãos dos alunos como castigo físico, se, por ventura, não aprendessem as lições, errassem nas respostas aos questionários orais da sabatina ou se realizassem atos considerados de indisciplina.

instituição. Sobre se pudesse voltar atrás, se faria algo diferente, a docente pontuou que não, que fez o que deveria ter feito.

Eu acho que fiz o que deveria ter feito [pausa] me deu aquela ansiedade de ter realizado [pausa] me sinto [pausa] se eu não procedi bem, bem, bem [pausa] a Deus pertence, né? [Risos] Mas acho que eu [pausa] procurei fazer o máximo de mim porque eu gostava de ensinar.<sup>24</sup>

Afirma ainda que, naquele período, a rigidez garantia a obediência, atenção e aprendizado, além de as professoras contarem com os pais que davam total liberdade para elas.

Enquanto que a “Trajetória” da P2 na escola, segundo ela, foi ótima. Ela iniciou sua carreira em turmas de alfabetização, e um fato que demonstra que ela obteve muitos resultados positivos, ainda segundo a docente, foi o de que ela alfabetizou dois dos quatro filhos do diretor Wylton Sento Sé Ribeiro. Ser professora era o desejo dela que afirma ter vocação para a profissão. Se pudesse voltar atrás, não faria nada diferente; afirmou que faria “a mesma coisa” que fez. É dos estudantes que a professora sente mais saudades dos tempos da escola, porque segundo ela, na sala de aula “[...] a gente dá, mas também recebe muito”.<sup>25</sup> Ainda segundo a docente, a responsabilidade foi a principal marca que ela deixou nos discentes. Nessa categoria, a docente ao explicitar sobre a sua passagem na Escola do Sindicato dos Petroleiros de Candeias lembrou da sua relação harmoniosa com o diretor do Sindicato, quem, segundo ela, “desapareceu” durante esse período. Enquanto explicitava o acontecimento percebi a voz dela embargar, no momento em que falava do desaparecimento do diretor. Lembremos que estamos falando de um diretor de um sindicato, que sumiu misteriosamente no final da Década de 1960.

A categoria “Trajetória” pode ser melhor compreendida ou desenvolvida quando pensamos em Le Goff (1990) quando teoriza ao afirmar que “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. (p. 477). O elemento “Trajetória” se efetiva então como certa “identidade” ao traduzir as impressões, no caso da pesquisa, individuais, de um sujeito que, imbuído de seus aspectos identitários, elabora e reelabora suas percepções acerca de um mesmo elemento ou objeto da História.

---

<sup>24</sup> Trecho retirado da entrevista com a professora Odete Auta de Azevedo.

<sup>25</sup> Trecho retirado da entrevista com a professora Valdira Costa de Souza.

Sobre a relação professor-aluno P1 hesitou um pouco e falou algo inaudível, citando depois uma professora, que segundo ela, era a única que colocava regras mais rígidas para as crianças seguirem e que as demais professoras, assim como ela, não. No entanto, afirmou que a professora citada dava um “[...] castigozinho, ficar em pé [pausa] não ir pra casa [pausa] na hora certa [pausa] deixar os outros ir, pra depois ele ir. Dava-se um castigozinho de vez em quando”.<sup>26</sup> Os educandos participavam das aulas com muita disciplina, sem nem mesmo conversar uns com os outros, segundo a professora, que também explicitou que acreditava que o excesso de disciplina ocorria por conta da rigidez exercida por elas, as professoras, ao tempo em que afirmou, também, que alunos e alunas opinavam nas aulas, através de sugestões e discussões sobre os assuntos abordados. Fora da escola, o relacionamento entre docentes e discentes era de amizade e de conselhos, além de carinhos físicos como abraços e beijos, segundo ela.

Já a P2, sobre a “relação professor-aluno”, expôs que havia muita cordialidade e o relacionamento era muito bom; não havia castigos; o silêncio imperava na escola, em que se ouvia apenas a voz da professora; a professora nunca utilizou nem a palmatória, nem o milho (para colocar as crianças ajoelhadas) e nem puxão de orelhas nos alunos; as famílias participavam da vida escolar dos filhos e filhas, além de os(as) professores(as) terem “as famílias nas mãos”. Os discentes participavam ativamente das aulas, através da realização dos trabalhos escolares diversos e pesquisas e “[...]eles iam, dava aula e iam ao quadro, escreviam, falava (*sic*) aquelas coisas toda (*sic*) [...]”.<sup>27</sup> O relacionamento entre os indivíduos fora do ambiente escolar era também de muita cordialidade, com abraços, beijos e bons conselhos dos docentes para com os educandos.

Sobre a “metodologia” a P1 argumentou que dava aula sempre em pé, andando pela sala, e que achava que os(as) alunos(as) precisavam desse contato mais de perto para ouvir melhor. Ela passava pelas carteiras explicando os assuntos, pois nunca se adaptou a dar aulas sentada.

Eu por exemplo: só dava a minha aula [pausa] em pé [pausa] nunca me adaptei dar aula sentada na carteira. Achava que o aluno precisava da presença mais do professor, ouvir melhor [pausa] eu só dava aula andando [pausa] pela sala. Entendeu? Ia passando, explicando [pausa] passando de uma carteira pra outra [...]. Fiz aquilo que tinha mais desejo na vida [pausa]

<sup>26</sup> Trecho retirado da entrevista com a professora Odete Aute de Azevedo.

<sup>27</sup> Trecho retirado da entrevista com a professora Valdira Costa de Souza.

acho que nasci pra isso. Eu pensava de ser outra coisa e dei pra isso!  
[Risos].<sup>28</sup>

Para o ensino da leitura e da escrita eram utilizados cadernos e lápis e através da observação se os discentes estavam realizando corretamente as atividades; a professora realizava as devidas correções, colocando-os para repetir várias vezes o exercício até estar certo; para a alfabetização, ensinava-se primeiro as letras, porém, a docente informou que não gostava e não lecionava nas primeiras séries. Segundo a professora, os objetivos das aulas eram apresentados, informando sobre o que seria trabalhado e pedindo atenção, pois depois seriam feitas perguntas, as quais se não respondidas os (as) estudantes deveriam escrever várias vezes nos cadernos; as atividades para casa aconteciam todos os dias e as disciplinas recorrentes eram Língua Portuguesa e Matemática.

Já as atividades em classe, eram em sua maioria, das mesmas disciplinas citadas; as realizações dessas atividades eram corrigidas, primeiramente no quadro, depois a docente passava nas carteiras, individualmente, para analisar se eles haviam corrigido. A docente afirmou que haviam atividades em grupo, que às vezes eram passadas atividades pra fazerem em casa, como “papel e cartaz”. Ainda sobre a “metodologia” disse que havia muita disciplina e organização dos cadernos, com os nomes bem feitos e que ela exigia que os alunos fossem escrevendo tudo que ela falasse para que pudessem lembrar depois. Como abordagem principal, a docente utilizava o quadro para explicar; e, em alguns momentos, levava os cadernos para casa para corrigir, a fim de investigar se as crianças estavam “acompanhando o trabalho”.

Enquanto que a P2 explicitou que a sua “metodologia” era “muito boa”, ocorrendo com a divisão, às vezes, em grupos, iniciando com a exposição oral, depois verificação com questões no quadro para os alunos responderem. A aula era basicamente expositiva e, segundo a docente: “[...] Ninguém queria sair da escola. Enquanto a gente não pegasse a pasta pra sair[...]”<sup>29</sup>.

Uma metodologia centrada em aulas quase em sua totalidade expositivas faz a aprendizagem depender de uma capacidade de memorização, já que nesse período histórico, havia uma forte crença de que a memorização era a potencialidade da aprendizagem, uma vez que “aprender de cor” era considerada a condição de consolidação do aprendido. Le Goff (1990) externa isso através da ideia de que “A noção de aprendizagem, importante na fase de

<sup>28</sup> Trecho retirado da entrevista com a professora Odete Auta de Azevedo.

<sup>29</sup> Trecho retirado da entrevista com a professora Valdira Costa de Souza.



aquisição da memória, desperta o interesse pelos diversos sistemas de educação da memória que existiram nas várias sociedades e em diferentes épocas: as mnemotécnicas”. (p. 424). As mnemotécnicas são técnicas de aprendizagem em que o estímulo, fortalecimento e treino da memória são as condições essenciais para a consolidação das aprendizagens.

Em relação à “organização do espaço físico e de materiais”, P1 relatou que a mesa dos docentes ficava sempre destacada; as carteiras arrumadas em duplas, sempre enfileiradas; enquanto que as atividades que os educandos produziam não eram expostas nas paredes da escola; não havia espaço específico para a leitura, que era realizada na própria sala; os materiais utilizados, principalmente, para educar as crianças eram: o quadro, o giz e os cadernos.

Sobre a “Organização do Espaço Físico e de Materiais” P2 disse que o espaço era muito reduzido e dificultava o trabalho dos (as) professores(as), que contavam com o quadro-negro, o giz e as carteiras para três alunos(as) que sentavam juntos(as) e dificultava até eles(as) escreverem, pois ficavam espremidos(as) uns(as) aos(as) outros(as); haviam livros também, distribuídos pela Secretaria de Educação, mas sem espaço específico para leitura, que era realizada, no primeiro momento, com uma leitura coletiva para conhecimento do texto e depois uma leitura individual com algumas perguntas sobre o texto. Porém, na maioria das vezes, era de forma individualizada.

Para P1 a “Avaliação” ocorria através da correção dos cadernos que levava para casa, e mediante as provas que aconteciam semestralmente, divididas entre a série que estava, a fase intermediária e depois o discente seguia a profissão que desejasse<sup>30</sup>. Sobre o que era dito aos estudantes sobre o seu desempenho, a professora disse que era dado um *feedback* sobre os resultados das provas realizadas e, se o resultado não fosse o adequado, havia recuperação.

Já para P2, a “Avaliação” ocorria constantemente, pois os(as) educandos(as) eram avaliados todos os dias, através de todas as atividades realizadas: “testes relâmpago”, arguição oral e provas, além da frequência. Sobre o que era dito aos(as) alunos(as) acerca do seu desempenho, foi afirmado que os que obtinham “bom” desempenho, eram tratados(as) com “distinção e louvor”; e aos(as) que obtinham um desempenho “ruim”, eram dados conselhos através de expressões do tipo “precisa melhorar”, além de ser dada a possibilidade de avançar através da “recuperação”. Ainda sobre avaliação, a docente acredita que nem sempre os resultados das provas retratam efetivamente o nível de aprendizagem dos alunos e alunas, que

---

<sup>30</sup> Acredito que aqui a discente equivocou-se, querendo tratar do Ensino Secundário, pois no Ensino Primário não havia, como ainda não há, encaminhamento para profissões.

é preciso avaliar os(as) discentes diariamente. Ao mesmo tempo a docente expressou que toda turma tem os alunos “fortes”, os “médios” e os “fraquinhos” e que os alunos com bom desempenho as professoras “olhava até de outro modo”.

Segundo a P1, a matriz do “currículo” era composta por: Ciências Naturais, Estudos Sociais, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, com prioridade para as últimas, sendo que não havia tempos pedagógicos de cada disciplina e os conteúdos principais trabalhados eram adição, subtração e ortografia. Segundo a professora, os(as) estudantes utilizavam os conteúdos no dia a dia.

A P2 também afirmou que as disciplinas que compunham o “currículo” eram: Ciências Naturais, Estudos Sociais, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, porém, que os conteúdos mais ensinados eram: leitura, produção de texto e ortografia. A docente explicitou que as festas cívicas e eventos atrapalhavam o andamento do trabalho pedagógico “Porque a gente tinha que deixar determinada aula pra gente fazer [pausa] *vamo* dizer, ensaio pra São João [...]”.<sup>31</sup>

Para P1, os “Elementos de Premiação ou de Punição” principais utilizados eram, para premiar, elogios; e para punir, a retirada da sala de aula e o retorno somente mediante a presença dos pais. Para P2 os “Elementos de Premiação ou de Punição” para aqueles(as) que apresentavam um “bom” desempenho, também eram os elogios (os elementos de premiação), enquanto para os grupos que, ao contrário, obtinham um desempenho “ruim” ou “inferior”, os conselhos para a melhora eram os principais incentivos (elementos de punição). A P2 reiterou que a própria aprovação já era uma premiação que os(as) alunos(as) com bom desempenho obtinham através das notas. Ainda para P1, acerca da sua vivência na escola, a docente pontuou que “[...] a Almerinda foi o centro da minha vida”<sup>32</sup>.

Mesmo as duas docentes afirmando a presença da palmatória na escola, P1 disse ter visto apenas uma professora utilizar uma vez, enquanto que P2 afirmou nunca ter visto a utilização do instrumento e acrescentou que nunca utilizou nenhum artifício de punição. Ela afirma que jamais lançou mão “Nem milho, nem sal, [...] nem ficar em pé, nem bater de palmatória, não se tinha nem régua. Que era o mais coisa [pausa] que a gente podia ter uma régua, nem régua. Eu nunca puxei a orelha de meus alunos, eu nunca fiz nada disso [pensativa] jamais! Jamais! Nunca!”.

---

<sup>31</sup> Trecho da entrevista com a professora Valdira Costa de Souza.

<sup>32</sup> Trecho da retirado da entrevista com a professora Odete Auta de Azevedo.

Relembremos que Le Goff (1990) explicita que “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. A negação da utilização da palmatória ou de outros instrumentos e elementos de punição podem ser efetivamente afirmações das práticas ocorridas, ou podem ser reelaborações acerca do passado, uma vez que as entrevistadas podem ter ganhado consciência da impossibilidade e inadequação dessas práticas no contexto atual, seja por a legislação não mais permitir, seja por hoje entenderem estar fora de contexto. Em todo caso, a situação pode estar explicitando que as depoentes podem ter respondido com a consciência do que ocorreu, do que desejavam que ocorresse à época ou do que ocorre hoje; em qualquer das hipóteses, demonstraria que a memória estaria, como quer Le Goff (1990), a favor da libertação dos homens, não o contrário.

Em relação a teorias que embasavam o fazer das professoras, enquanto P1 não elencou nenhuma teoria em que a sua prática estava embasada, P2 apontou a abordagem Montessoriana, a abordagem de Paulo Freire e o Método Misto como suas principais referências teóricas.

#### 4.3 MEMÓRIAS DOS EX-ALUNOS WILDSON TINÔCO SENTO SÉ RIBEIRO E SIMONE COUTINHO SENTO SÉ RIBEIRO<sup>33</sup>

No quesito “Relação professor-aluno”, A1 afirmou que as professoras tratavam bem os(as) estudantes, mas eram duras, rígidas; os educandos só falavam se a professora autorizasse e participavam pouco, de forma passiva; o relacionamento entre discentes e docentes era de respeito, em que os primeiros tratavam os segundos como se fossem mãe ou pai, não havendo muito contato físico, sendo que às vezes uma professora dava um beijo carinhoso em um aluno; os(as) discentes comportavam-se muito bem, o silêncio reinava e quem destoasse, recebia punições como: castigos físicos, ir pra casa mais tarde ou convocava-se os pais para irem à escola; e o ambiente escolar era composto por regras que eram respeitadas e que havia “hora pra tudo”.

---

<sup>33</sup> A partir de agora os ex-alunos serão identificados como A1 (Wilton Tinôco Sento Sé Ribeiro) e A2 (Simone Coutinho Sento Sé Ribeiro).

Já A2 disse que as professoras eram sérias, autoritárias e não exerciam a pedagogia da afetividade, pois era uma “educação bancária”<sup>34</sup>, segundo ela, em que a professora falava e os(as) alunos(as) respondiam de acordo como ela ensinava; os alunos não opinavam e o relacionamento era muito formal e respeitador; não existiam contatos físicos, mas de vez em quando as professoras pegavam na cabeça dos(as) estudantes para ver a higiene, se havia piolhos, por exemplo; as crianças “comportavam-se” e o(a) professor(a) era autoridade; além de que o ambiente escolar tinha o objetivo de ensinar a ler e escrever, além da tabuada.

Em “Metodologia”, A1 explicitou que as aulas eram boas, que os(as) professores(as) explicavam bastante e corrigiam os deveres de casa; as atividades para casa ocorriam todos os dias, em que os educadores corrigiam e esperavam que os(as) estudantes aprendessem para não errarem nos testes e provas; as atividades de leitura e escrita aconteciam todos os dias, partindo, o trabalho pedagógico, da exibição das letras, pedido para os(as) discentes repetirem e escreverem no caderno; no outro dia, outra letra era ensinada e era pedido aos(as) alunos(as) para juntá-las e, assim, ensinava as sílabas, palavras, frases e textos; os(as) educadores explicavam bastante, passavam atividades em sala pra ver quem havia fixado o assunto e para casa, no intuito de que os discentes treinassem atividades, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática, as quais eram corrigidas no quadro.

Para A2, as aulas obedeciam a uma rotina: a) Tomar a lição individualmente, b) Copiar a atividade exposta no quadro, c) Cobrar o dever de casa, d) Realizar o recreio de forma livre e, e) Copiar o dever de casa. A metodologia era à base de muita cópia, com o professor cobrando a realização dos exercícios das atividades que exigiam muita dificuldade e, às sextas-feiras, havia muita sabatina; atividades como separação de sílabas e soletrar depressa a lição eram constantes; e era exigida a participação das famílias no acompanhamento escolar, através do monitoramento das atividades para casa, que eram realizadas todos os dias, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática, além de serem corrigidas no retorno, pela professora, no quadro, para depois os (as) discentes corrigirem individualmente nos cadernos. Os (as) alunos(as) não participavam das propostas pedagógicas, que acabavam sendo impostas pelas professoras.

Na “Organização do Espaço Físico e de Materiais”, A1 relembra que a mesa das professoras ficava na frente, em destaque; as carteiras dos(as) educandos(as) em fila, e

---

<sup>34</sup> Esse conceito de “educação bancária” não parece ter sido pensado no período enquanto aluna, mas sim, depois de formar-se como professora. A expressão não faz parte do vocabulário de crianças, mas sim de educadores (as).

ninguém podia olhar para trás; as atividades realizadas não eram expostas nas paredes; não havia espaço específico para leitura que era “tomada” individualmente, nas carteiras ou na mesa da professora; os materiais pedagógicos ou didáticos utilizados eram: o quadro-negro, giz, livros e cadernos; e os cadernos eram utilizados para os discentes escreverem tudo o que era dito pelo(a) mestre(a).

Segundo A2, as carteiras, em que sentavam dois e até três estudantes, eram arrumadas em fileiras; a professora tinha a sua mesa e a do diretor ficava ao lado; os (as) estudantes ficavam a maior parte do tempo observando tudo e cobrando a realização das atividades e o silêncio; as atividades realizadas pelos (as) discentes não eram expostas nas paredes da escola; não havia espaço específico para leitura; os principais materiais utilizados eram: cadernos, lápis, borracha, lápis de cor, livro didático, tabuada e caligrafia; e os cadernos eram utilizados até a última folha.

Em “Avaliação”, A1 afirmou que os (as) estudantes eram avaliados (as) com provas e testes, em que os(as) que se saíam bem eram elogiados(as) na frente de todos, servindo de modelo, de exemplo: “[...] olhe pra fulano [...] por que não faz como ele?”. Segundo a aluna, quem não obtinha um bom desempenho era “chamado à atenção”, no intuito de melhorarem, e faziam recuperações, além de serem convocadas as famílias para informarem o baixo desempenho.

Corroborando com tudo dito por A1, A2 também afirmou que os (as) educandos(as) eram avaliados através de provas, acrescentando que ocorriam na chamada “Semana de provas” e que após alcançar um bom desempenho eram elogiados(as), enquanto que para os(as) com baixo desempenho havia repressões, recuperação e convocação da família para informar os resultados insatisfatórios.

Sobre o “Currículo”, A1 e A2 informaram de forma idêntica que as disciplinas que faziam parte da matriz curricular eram: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e História, em que as primeiras eram as mais trabalhadas e os conteúdos mais recorrentes: leitura, escrita, ortografia e as quatro operações, e esses conteúdos eram utilizados no dia a dia pelas crianças, uma vez que quando eles (as) iriam comprar algo e precisavam realizar os cálculos ou ler em casa ou na rua para ajudar aos pais, esses conteúdos aprendidos na escola tinham muita relevância, segundo o entrevistado e a entrevistada.

Por fim, acerca dos “Elementos de Premiação ou de Punição”, A1 afirma que havia “Uns castigozinhos”, de vez em quando para os(as) indisciplinados(as); às vezes era utilizado

a palmatória ou o(a) estudante era ajoelhado no milho. A2 também lembrou que a palmatória era utilizada, às vezes, e acrescentou a convocação dos pais para fazer a temida “Queixa”.

#### 4.4 EXCERTO INTERPRETATIVO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas objetivaram, assim como as fontes documentais, analisar aspectos das práticas docentes no período investigado. Tais entrevistas, realizadas com ex-professoras e ex-alunos(as) demonstraram, na maioria das questões, uma congruência entre as percepções desses sujeitos, no que diz respeito às categorias de análise selecionadas para avaliação.

Como resultado das entrevistas com os (as) entrevistados (as) extraí um excerto interpretativo com o que apareceu com maior ocorrência, demonstrando, assim, que as características das práticas docentes apresentaram, de forma majoritária, essas perspectivas.

Sobre a “Relação Professor-aluno”, as impressões, tanto das docentes quanto dos(as) discentes, foi que havia a participação dos(as) educandos nas aulas com disciplina; o relacionamento entre professoras e alunos(as) era cordial; as professoras eram rígidas com os discentes; havia punições para quem destoasse; e o ambiente escolar era pautado em regras que eram respeitadas por todos e todas.

Tal disciplina, por parte dos (as) alunos (as) e rigidez, por parte das professoras reitera que as práticas eram pautadas por características que buscavam garantir o autoritarismo das professoras para que os(as) discentes mantivessem disciplina e atenção, pois só assim, a aprendizagem seria garantida.

Em “Metodologia”, para o ensino da leitura e da escrita, por exemplo, eram utilizados cadernos e lápis; a professora realizava as correções através da repetição, várias vezes, até que os(as) estudantes acertassem; na alfabetização, ensinava-se as letras, depois sílabas e assim, sucessivamente; todos os dias haviam atividades para casa; as disciplinas mais utilizadas eram Língua Portuguesa e Matemática; as atividades em classe eram corrigidas no quadro e depois passava-se nas carteiras para analisar se estavam corretas; as aulas eram basicamente expositivas; as atividades de leitura e escrita aconteciam todos os dias; as lições eram “tomadas” individualmente; e eram realizadas muitas atividades à base de cópias e através da sabatina. Ambos os grupos assim relataram.

Os elementos componentes das práticas como: ênfase na repetição; a abordagem sintética, ou seja, partindo de elementos menores para os maiores (ensino das letras, depois sílabas, depois palavras e depois textos); foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; aulas prioritariamente expositivas; atividades e exercícios pautados em cópias; e a realização de sabatinas como processo avaliativo e punitivo, que foram explicitados pelos entrevistados e entrevistadas asseveram que o modelo das práticas seguiam um ideário conservador. Sobre tal ideário tradicional diz Mizukami (2011):

A utilização freqüente do método expositivo, pelo professor, como forma de transmissão de conteúdo, faz com que muitos concebam o magistério como uma arte centrada no professor. No método expositivo como atividade normal, está implícito o relacionamento professor-aluno: o professor é o agente, o aluno é o ouvinte. O trabalho intelectual do aluno será iniciado, propriamente, após a exposição do professor, quando então realizará os exercícios propostos. A situação é preparada e, por isso, artificial. Tal tipo de método tem por pressuposto basear a aprendizagem no exercício do aluno. A motivação para a realização do trabalho escolar é, portanto, extrínseca e dependerá de características pessoais do professor para manter o aluno interessado e atento. (p. 15-16).

Para P1, P2, A1 e A2, em relação a “Organização do Espaço Físico e de Materiais”, a mesa das professoras ficava em destaque; as carteiras dos(as) alunos(as) eram organizadas enfileiradas; não havia um espaço específico para a leitura; os materiais utilizados para educar eram o quadro-negro, o giz e os cadernos; as atividades realizadas pelos(as) alunos não eram expostas; e a mesa do diretor ficava ao lado da mesa das professoras.

O posicionamento e local das mesas das professoras e do diretor e das carteiras dos alunos e alunas, além dos materiais utilizados para a instrução serem limitados revela o quadro pedagógico daquele espaço escolar: controle, fiscalização e “transferência” de aprendizagem, no processo educativo. Como afirma D’Ávila (2018): “[...] a concepção de ensino como transmissão de conhecimentos do tipo abstrato, revela uma crença de que os conhecimentos são informações – dados externos ao indivíduo e passíveis de transferência”. (p. 25).

A “Avaliação”, segundo os (as) entrevistados(as), ocorria através da correção dos cadernos; realização de provas; convocação à família para informar o desempenho insatisfatório, e repressões diversas. Com cunho punitivo, classificatório e excludente, a avaliação através de exames (provas) – como declarada pelos entrevistados – estava plenamente em consonância com o que Luckesi (2003) chamou de “exames escolares, através

de provas” e caracterizou como: ter por objetivo julgar, apontar se o aluno sabe ou não sabe; ser pontual, valendo apenas o que o aluno souber no momento da prova; ser classificatório, visando aprová-lo (premiar) ou reprová-lo (punir); serem seletivos; são estáticos, uma vez que classifica os alunos em um nível de aprendizagem determinado como definitivo; são antidemocráticos, por serem excludentes; e fundamentam uma prática pedagógica autoritária.

O “Currículo” Prescritivo era composto por: Ciências Naturais, Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, sendo que as duas últimas eram as prioritárias; os principais conteúdos trabalhados eram: adição, subtração, ortografia, produção de texto e leitura, segundo os(as) depoentes.

Os “Elementos de Premiação ou de Punição” eram compostos por elogios; conselhos para a melhora; utilização esporádica da palmatória; e convocação dos pais para fazer a reclamação. Apenas com relação à utilização da palmatória foi observada uma incongruência mais latente entre as percepções das ex-professoras e do ex-aluno e da ex-aluna.

Ambas as professoras admitiram a existência do instrumento na escola, porém, P1 disse não ter visto nenhuma professora utilizando-a, com exceção de uma professora que era vice-diretora da escola; enquanto que P2 afirmou que nunca utilizou tal instrumento e nenhum outro elemento que pudesse provocar medo, dor ou pânico nos alunos como: ajoelhar-se no milho; ficar em pé, virado para a parede; dar “bolos” ou algum outro castigo. Porém, os ex-alunos enfatizaram que havia uns “castigozinhos” e que às vezes a palmatória era utilizada, além de ficarem ajoelhados no milho.

Parece que as ex-professoras optaram por amenizar a utilização daquele instrumento, bem como de outros que hoje seriam proibidos e que talvez realmente, elas não relembram do seu uso, ou entenderem tratar-se de uma marca negativa que deveria ficar no passado, enquanto aqueles que sofreram tais castigos recordam claramente como que a “denunciar” aquelas “práticas” sofridas.

Assim, as percepções dos dois grupos, de ex-professoras e ex-alunos(as), acerca dos elementos que constituíam a base das práticas docentes exercidas na Escola Almerinda Costa, nos anos de 1949 a 1975, apresentaram-se em consonância, praticamente em todas as categorias investigadas, o que demonstra que as fontes orais discentes confirmam o que foi explicitado pelas fontes orais docentes e vice-versa.

Considerando que tanto docentes quanto discentes afirmaram que: as relações estabelecidas no espaço escolar eram permeadas pela autoridade das professoras e obediência



dos(as) discentes; as práticas eram focadas em aulas expositivas, conteúdos apresentados de forma sintética e requeriam atenção, silêncio, disciplina; a disposição de materiais e o espaço escolar expressavam a distinção bem demarcada dos papéis e funções e o processo fiscalizador da escola; o processo avaliativo centrado em provas e dependente da capacidade de atenção, memorização e reprodução, por parte dos alunos; e todos os demais elementos expressam, portanto, que as ações docentes da Escola Almerinda Costa, no período investigado, denotam certo Estilo de Docência Conservador.

Portanto, tem-se como principais características das práticas do período investigado: a objetivação de preparação intelectual e moral discente; abordagens pedagógicas expositivas; as relações sociais estabelecidas, pautadas na autoridade docente; a concepção pedagógica de ensino centrada na transmissão dos conhecimentos e, de aprendizagem, na capacidade de retenção, assimilação e reprodução; e as professoras e os conteúdos como o centro do processo pedagógico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa explicitou as práticas docentes da Escola Almerinda Costa, no Município de Salvador, Estado da Bahia, nos anos de 1949 a 1975, objetivando investigar tais práticas da 1ª a 4ª Série do Ensino Primário.

O Estado do Conhecimento realizado revelou que no Repositório da Universidade Federal da Bahia, na Faculdade de Educação, entre as dissertações e teses analisadas: apenas sete centraram-se na investigação de práticas docentes nas disciplinas do currículo comum em instituições escolares da Rede Municipal de Educação de Salvador. Entretanto, não há registro de trabalhos que tenham o foco em caracterizar as práticas docentes, principalmente através da análise das fontes documentais do acervo da instituição, bem como a realização de outro(s) procedimentos de coleta de dados e cruzamento (triangulação) entre eles, na tentativa de corroborar ou contradizer os resultados obtidos em cada um dos procedimentos adotados. Isso já demonstra a inovação do estudo, explicitado neste Relatório de Pesquisa.

Com base nas análises das fontes documentais do acervo da Escola Almerinda Costa, bem como nos depoimentos dos sujeitos envolvidos com a escola, constatei que as fontes orais confirmam as percepções das fontes documentais e vice-versa. Dizendo de outra forma, as mesmas percepções extraídas das investigações acerca dos documentos da unidade escolar foram identificadas nos discursos dos sujeitos depoentes, confirmando, portanto, congruências inegáveis.

As percepções extraídas de ambos os procedimentos de coleta de dados realizada, a saber: a análise documental e as entrevistas, explicitam ideias que concebem o processo educacional da Escola Almerinda Costa dentro de uma concepção pedagógica em que havia: a) busca pela docilidade e subserviência dos alunos e alunas à Pátria; b) distinção na formação de meninos e meninas; c) austeridade dos (as) professores (as) para com os (as) discentes; d) separação entre meninos e meninas; e) a figura da professora, enquanto a detentora do saber, superior aos educandos; f) alunos(as), vistos enquanto sujeitos passivos e sem voz; g) organização do espaço da sala de aula, com carteiras enfileiradas e a posição da professora em um plano de destaque; h) homogeneização dos processos pedagógicos e dos indivíduos; i) divisão racional das disciplinas escolares; j) processo avaliativo centrado em provas, testes e notas; k) e metodologia pautada majoritariamente em aulas expositivas.

Esses elementos enfatizam a supremacia de características das práticas docentes do período investigado, aproximando-as das abordagens mais conservadoras, as quais enfatizam o ensino humanístico; privilegia métodos expositivos; pauta a relação professor-aluno no autoritarismo; centra o processo avaliativo em provas, notas e médias, e busca a preparação intelectual e moral dos alunos.

As práticas docentes observadas nos períodos foram identificadas dentro de uma aproximação de um marco teórico de cunho Positivista, uma vez que surge a ideia daquele que ensina e aquele que aprende, entendendo o processo de ensino e aprendizagem como mera transferência e de memorização/assimilação, sendo essa ideia de hiperdimensionamento do raciocínio lógico, base epistêmica do Positivismo.

A razão de a pesquisa centrar-se na investigação de uma instituição escolar da cidade de Salvador demonstra o diferencial do trabalho, pois a baixa produção escrita de trabalhos focados em escolas públicas municipais da cidade, provavelmente fortalecerá reflexões sobre tal tema, gerando a busca por produções do tema citado. Investigar instituições escolares gerará, indubitavelmente, análises que permitem visualizar contextos de pesquisas enriquecedores.

Outra contribuição diz respeito ao trabalho estar ancorado em investigações das práticas docentes na tentativa de caracterizá-las e entender as ações docentes enquanto etapa crucial do processo de ensino e aprendizagem que materializa as legislações, as reflexões, os planejamentos e demais condições sócio-históricas. As práticas investigadas, ou seja, os mecanismos de ensino configuram-se como uma das dimensões de relevância para que a escola cumpra a sua função sociopolítica: garantir a consolidação das aprendizagens e ascensão social aos discentes, além de seu efetivo e crítico exercício da cidadania e inserção qualificada no mundo do trabalho.

Deste modo este estudo busca contribuir com um novo olhar para a História da Educação, buscando estratégias de compreensão que dizem respeito à ideia de que investigar instituições escolares e as práticas docentes apresenta uma potencialidade na percepção de aspectos que, certamente, colaborarão com um diagnóstico transformador de forma geral, além disso, no caso de pesquisas no tempo presente, propor reflexões acerca dos modelos de formação de professores, partindo das fragilidades e potencialidades identificadas.

O trabalho, portanto, apresenta uma potência epistêmica uma vez que: a) Focaliza uma unidade de ensino, o que fortalece especificidades da instituição e da pesquisa; b) Apresenta

aspectos identitários da escola, na medida em que investiga as práticas docentes; c) Conta com a potencialidade de triangulação dos procedimentos de coleta de dados, ao comparar os resultados do Estado do Conhecimento, da Análise Documental e das Entrevistas Semiestruturadas; d) Relaciona o micro e o macro, através da compreensão da escola, enquanto universo menor, suscetível aos determinantes e condicionantes legislativos, econômicos e socioculturais diversos; e) Realizar uma problematização das práticas docentes, analisando os diversos aspectos que as influenciaram; f) Trabalha com uma multiplicidade de fontes e de procedimentos de coleta de dados; g) Realiza um diálogo constante com a Pedagogia, mantendo assim, aspectos coerentes do trabalho com a Nova História Cultural, ao contemplar outras áreas do conhecimento.

A investigação pretende contribuir com o campo da História da Educação do/no Estado da Bahia, tentando fortalecer aspectos, temas, objetos esquecidos ou mesmo secundarizados nas pesquisas acadêmicas e que potencializarão um enriquecimento teórico-prático na/para a produção científica da História da Educação.

Investigar instituições escolares gera análises do “chão da escola”, instância final da estrutura educacional que permite analisar se os contextos condicionantes ou determinantes e as políticas públicas, principalmente as com força de lei, estão refletidas (ou não) no desenvolvimento dos processos educativos diversos que ocorrem naquele espaço. Esse movimento colabora também com a consolidação de um quadro analítico que envolve uma compreensão de que a escola reflete e também é refletida nas políticas públicas educacionais.

Além disso, o trabalho apresenta incompletudes e lacunas que poderão indicar sendas para outros(as) pesquisadores(as), tanto na investigação da Escola Almerinda Costa ou em outras instituições escolares, como também temas ou objetos relevantes não contemplados na investigação, pelo menos não como objeto central da pesquisa: as trajetórias de ex-professoras e ex-alunos(as) que vivenciaram aquele espaço; a contribuição da escola para o desenvolvimento urbano do bairro; a colaboração da escola na formação dos sujeitos do entorno da escola; e os impactos de tais práticas nas aprendizagens dos(as) educandos(as), ainda que esses elementos possam surgir como eixos estruturantes para a compreensão da influência dos condicionantes histórico-sociais.

Por fim, concluo que as percepções extraídas das análises das fontes documentais, bem como das percepções dos indivíduos por meio dos seus depoimentos orais, explicitam um conjunto de características que constroem um quadro teórico-prático no qual identifico a

presença majoritária de um próprio e particular Estilo de Docência, nas práticas docentes da Escola Almerinda Costa, entre os anos de 1949 e 1975, sendo que tal perspectiva estava em consonância com o modelo pedagógico adotado, também na condição majoritária no nosso País.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

\_\_\_\_\_. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 155-202.

ALMEIDA, Jane Soares de. **A co-educação dos sexos**: apontamentos para uma interpretação histórica. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, RS, n. 22, p. 61-86, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>> Acesso em: 24 out. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, out., 2013.

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. Ética e pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: um caso a ser pensado. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 257 - 266, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n.40, p. 95-103, jul./dez., 2013.

\_\_\_\_\_. Estudo de Caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, maio, 1984.

AZANHA, José Mário Pires de. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista da USP**, dez./jan./fev./, 1990-1991.

AZEVEDO, Fernando de, et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massaranga, 2010. Coleção Educadores.

BAHIA. Instruções para a Promoção e Conclusão de Curso nas Escolas Públicas Primárias da Capital e Subúrbios (diurnas). *Diário Oficial do Estado da Bahia*. **Portaria 5.432**, de 5 de novembro de 1960.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Formatos insubordinados de dissertações e teses na educação matemática. In: D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin (Orgs.) **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 347 - 368.

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

\_\_\_\_\_. A História Social: seus significados e seus caminhos. In: **LPH - Revista de História**. Universidade Federal de Ouro Preto, MG, n. 15, p. 235-256 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1970.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Orgs). **Passados recompostos**: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1997.

BRASIL. **Lei n. 4.024/1961** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, em 27 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692/1971** - Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, 1971. Diário Oficial da União de 12 de agosto de 1971.

BUFFA, Ester. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados, p. 151-173, 2007.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas, SP: Alínea, 2009.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odália. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. **A co-educação dos sexos na escola pública brasileira: 1870-1932**. 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT1%20PDF/A%20CO-EDUCA%C7%C3O%20DOS%20SEXOS%20NA%20ESCOLA%20P%DABLICA%20BRASILSILEIRA.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/A%20CO-EDUCA%C7%C3O%20DOS%20SEXOS%20NA%20ESCOLA%20P%DABLICA%20BRASILSILEIRA.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difusão Editorial S.A., 2002.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena. **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1985.

ENS, Romilda Teodora; ROMANOWSKI, Joana Paulin. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2018.

FAZENDA, Ivani C. **Didática e interdisciplinaridade**. (Org.). São Paulo: Editora Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr., 2004.

FESTA DA LAPINHA. Visite o Brasil. Disponível em :<  
<https://www.visiteobrasil.com.br/nordeste/bahia/festas-populares/conheca/festa-da-lapinha>  
> Acesso em: 18 nov. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História da educação e história cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.



LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LEI DE TARIFAS DE 1957. In: DOELLINGER, C. Política; LEFF, N. Política; LEITE, Y. Lei; LESSA, C. 15. Disponível em: <<https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-tarifas-de-1957>> Acesso em: 15 abr. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIMA, Solyane Silveira. **Recrutá-los jovens**: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868 - 1905). Aracaju: Editora Edise, 2015.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; Sônia Chagas Vieira. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 5ª ed., Salvador : EDUFBA, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MALUF, Rosemma Burlacchini et al. **Programa de desenvolvimento do APL de confecções**: rua do Uruguai e entorno. Salvador: SEBRAE, 2005.

MENEZES, Olga Campos de. **Meu segundo livro** (Curso Primário). Salvador: Livraria Menezes, 1955.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2011.

MOGENDORFF, Janine Regina. A Escola de Frankfurt e seu legado. **Verso e Reverso**, v. 26, n. 63, set./dez., 2012.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al.(Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 15-30.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

REVISTA DA SOCIEDADE UNIFICADORA DE PROFESSORES/SUP. Sociedade Unificada de Professores, Salvador, 2006.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 75-93.

SANTOS, I.C. **Estilos coordenativos: um estado da questão nos relatórios de pesquisa identificados no portal da CAPES no primeiro quinquênio (2001-2015) do século XXI**, 148 f. II. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2018, páginas 34-37.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 22. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHEINOWITZ, Abraham Samuel. **O macroplanejamento da aglomeração de Salvador**. Salvador: EGBA, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas SP: Autores Associados, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Cultura e práticas escolares: a escola pública como objeto de pesquisa**. Ediciones Universidade de Salamanca, História da Educação, n. 25, p. 153-171, 2006.

\_\_\_\_\_. ; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

XAVIER, Mara do Carmo. **Manifesto dos pioneiros da educação: legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**FONTES****ATAS:**

BAHIA. Ata de Instalação de Escola Pública. Portaria de 27 de abril de 1949.

BAHIA. Ata de Pagamento e Assentamentos. Instituto de Assistência e Previdência do Servidor do Estado da Bahia, 13 de dezembro de 1967.

COSTA, Escola Almerinda. Ata de Exames de Promoção, 1957.

COSTA, Escola Almerinda. Ata de Exames de Promoção, 1958.

COSTA, Escola Almerinda. Ata de Exames de Promoção, 1975.

COSTA, Escola Almerinda. Ata de Exames de Promoção, 1979.

**CERTIFICADO:**

BAHIA. Certificado de Conclusão do Grau Fundamental do Curso Primário, 1955.

**MAPAS DE RESULTADOS:**

Mapa de Aproveitamento (Resultados Finais), 1969.

Mapa de Aproveitamento (Resultados Finais), 1970.

Mapa de Aproveitamento (Resultados Finais), 1971.

Mapa de Aproveitamento (Resultados Finais), 1972.

Mapa de Aproveitamento (Resultados Finais), 1973.

Mapa de Aproveitamento (Resultados Finais), 1974.

Mapa de Aproveitamento (Resultados Finais), 1975.

Mapa de Aproveitamento (Resultados Finais), 1976.

Mapa de Aproveitamento (Resultados Finais), 1977.

**DIÁRIOS DE CLASSE:**

COSTA, Escola Almerinda. Diário de Classe, 1956.

COSTA, Escola Almerinda. Diário de Classe, 1959.

COSTA, Escola Almerinda. Diário de Classe, 1969.

COSTA, Escola Almerinda. Diário de Classe, 1970.

COSTA, Escola Almerinda. Diário de Classe, 1971.

COSTA, Escola Almerinda. Diário de Classe, 1974.

COSTA, Escola Almerinda. Diário de Classe, 1975.

**PORTARIAS:**

- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 27 de abril de 1949, Portaria nº 22.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 13 de janeiro de 1956, Portaria nº 171.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 14 de maio de 1956, Portaria nº 4.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 22 de maio de 1958, Portaria nº 2292.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 4 de junho de 1959, Portaria nº 3427.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 18 de agosto de 1959, Portaria nº 5544.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 24 de novembro de 1959, Portaria nº 6870.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 12 de março de 1960, Portaria nº 1478.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 30 de maio de 1960, Portaria nº 3374.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 30 de maio de 1960, Portaria nº 3674.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 16 de junho de 1960, Portaria nº 3660.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 5 de novembro de 1960, Portaria nº 5432.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 04 de março de 1961, Portaria nº 639.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 24 de março de 1961, Portaria nº 1242.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 25 de março de 1961, Portaria nº 1243.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 8 de julho de 1961, Portaria nº 4114.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 9 de março de 1962, Portaria nº 205.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 23 de abril de 1962, Portaria nº 2015.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 4 de maio de 1962, Portaria nº 2281.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 11 de julho de 1962, Portaria nº 3324.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 03 de março de 1963, Portaria nº 804.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 15 de junho de 1963, Portaria nº 4340.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 4 de agosto de 1964, Portaria nº 2862.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 3 de setembro de 1965, Portaria 2963.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 21 de fevereiro de 1966, Portaria nº 447.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 17 de março de 1966, Portaria nº 676.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 17 de março de 1966, Portaria nº 721.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 6 de maio de 1966, Portaria nº 1617.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 24 de maio de 1966, Portaria nº 2266.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 31 de agosto de 1966, Portaria nº 7844.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 14 de janeiro de 1967, Portaria nº 1127.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 24 de janeiro de 1967, Portaria nº 220.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 7 de abril de 1967, Portaria nº 868.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 13 de abril de 1967, Portaria nº 1117.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 19 de abril de 1967, Portaria nº 1156.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 19 de abril de 1967, Portaria nº 1186.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 11 de maio de 1967, Portaria nº 1363.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 11 de maio de 1967, Portaria nº 1861.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 2 de agosto de 1967, Portaria nº 240.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 4 de abril de 1968, Portaria nº 386.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 30 de outubro de 1969, Portaria nº 9949.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 10 de março de 1970, Portaria nº 1112.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 10 de março de 1970, Portaria nº 9736.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 14 de julho de 1970, Portaria nº 8525.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 11 de agosto de 1970, Portaria nº 9547.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 11 de agosto de 1970, Portaria nº 9786.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 5 de janeiro de 1971, Portaria nº 13.039.

- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 26 de janeiro de 1971, Portaria nº 221.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 11 de fevereiro de 1971, Portaria nº 1071.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 20 de fevereiro de 1971, Portaria nº 1268.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 6 de março de 1971, Portaria nº 1924.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 6 de março de 1971, Portaria nº 1925.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 13 de março de 1971, Portaria nº 2149.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 25 de janeiro de 1972, Portaria nº 502.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 4 de março de 1972, Portaria nº 1198.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 4 de abril de 1972, Portaria nº 1545.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 6 de outubro de 1972, Portaria nº 8929.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 8 de outubro de 1972, Portaria nº 8229.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 14 de março de 1973, Portaria nº 1289.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 26 de dezembro de 1973, Portaria nº 5163.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 12 de março de 1974, Portaria nº 363.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 12 de março de 1974, Portaria nº 409.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 28 de fevereiro de 1975, Portaria nº 981.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 5 de março de 1975, Portaria nº 1197.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 5 de março de 1975, Portaria nº 1198.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 24 de maio de 1975, Portaria nº 2358.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 7 de agosto de 1975, Portaria nº 4550.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 3 de setembro de 1975, Portaria nº 3441.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 3 de setembro de 1975, Portaria nº 3442.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 3 de setembro de 1975, Portaria nº 3443.
- BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 23 de janeiro de 1976, Portaria nº 215.



BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 21 de fevereiro de 1976, Portaria nº 540.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 10 de março de 1976, Portaria nº 692.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 29 de março de 1976, Portaria nº 2657.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 21 de maio de 1976, Portaria nº 2167.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 21 de maio de 1976, Portaria nº 2241.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 14 de outubro de 1976, Portaria nº 3587.

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 25 de julho de 1982, (Portaria não identificada).

BAHIA. Diário Oficial do Estado, de 17 de julho de 1984, Portaria nº 6852.