



Universidade Federal da Bahia – UFBA
Faculdade de Educação
PPGE - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Currículo e (In)Formação
Grupo de Pesquisa Currículo, Complexidade e Formação - FORMACCE

CECÍLIA MARIA DE ALENCAR MENEZES

**ITINERÂNCIAS DE VIDA/FORMAÇÃO DE
CARMEN TEIXEIRA E ATIVIDADE PROFISSIONAL
NA EDUCAÇÃO VISIBILIZADAS PELAS LENTES DE
GÊNERO**

**Salvador
2011**



Universidade Federal da Bahia – UFBA
Faculdade de Educação
PPGE - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Currículo e (In)Formação
Grupo de Pesquisa Currículo, Complexidade e Formação - FORMACCE

CECÍLIA MARIA DE ALENCAR MENEZES

**ITINERÂNCIAS DE VIDA/FORMAÇÃO
DE CARMEN TEIXEIRA E ATIVIDADE
PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO VISIBILIZADAS
PELAS LENTES DE GÊNERO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Roberto Sidnei Macedo

Salvador
2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Menezes, Cecília Maria de Alencar.

Itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira e atividade profissional na educação visibilizadas pelas lentes de gênero / Cecília Maria de Alencar Menezes. – 2011.

210 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Teixeira, Carmen Spínola. 2. Educadoras – Formação. 3. Professoras – Formação. 4. Mulheres na educação. 5. Relações de gênero. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 370.71 – 22. ed.

CECÍLIA MARIA DE ALENCAR MENEZES

**ITINERÂNCIAS DE VIDA/FORMAÇÃO
DE CARMEN TEIXEIRA E ATIVIDADE PROFISSIONAL
NA EDUCAÇÃO VISIBILIZADAS
PELAS LENTES DE GÊNERO**

Salvador-Ba, 22 de dezembro de 2011

Banca Examinadora:

Professor Dr. Roberto Sidnei Macedo
Orientador – Presidente da Banca

Professora Dra. Carmem de Brito Bahia
Componente da Banca

Professora Dra. Cláudia Vaz Torres
Componente da Banca

Professor Dra. Denise Moura de Jesus Guerra
Componente da Banca

Professora Dra. Maribel Oliveira Barreto
Componente da Banca

Professor Dr. Romilson Augusto dos Santos
Componente da Banca

A Vida em toda sua plenitude e à memória
de Carmen SpínolaTeixeira e de minha mãe, Maria Rosa Palmeira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a Natureza e aos homens e mulheres de boa vontade, que em comunhão e perfeita integração, possibilitaram a delicada tessitura desta biografia, desvelada tão somente em riqueza e significação para nós, a partir das experiências vividas, sentimentos e ações de real grandeza e gratidão.

*Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa
o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais,
das participações comunitárias e do sentimento de
pertencer à espécie humana.*

Edgar Morin

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa as itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira e atividade profissional sob a perspectiva de gênero onde entretence diversas implicações no âmbito da educação. O nosso interesse plasma-se na dimensão reflexiva do procedimento biográfico sobre Carmen Teixeira, que nos permitiu tratar os componentes de sua formação pessoal/profissional e sua contribuição como educadora e gestora como objeto-processo de pesquisa, mediante investigação de sua participação nos projetos desenvolvidos no âmbito da educação integral e formação de professoras, e de sua atuação técnico-administrativa em outros espaços públicos educacionais. O objetivo geral foi investigar e reconstruir as itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira e atividade profissional na educação da Bahia pelas lentes de gênero. Realizamos uma pesquisa biográfica, fundamentada nos referenciais teóricos que consideram as epistemologias atinentes as histórias de vida e aos estudos de gênero, com uma abordagem qualitativa e (auto) biográfica, utilizando a técnica da entrevista semi-estruturada com familiares, amigos, colaboradores, ex-alunos e professores para a coleta de informações, além de materiais biográficos secundários. Buscamos, assim, o desvelamento das barreiras que sistematicamente lhes foram interpostas nas relações de gênero, no cenário político-educacional, no espaço público, predominantemente ocupado pelo sexo masculino, num processo em que se configurou em visibilizar sua vida e atuação profissional como mulher/educadora.

Palavras-chave: História de vida. Gênero. Formação de Professoras. Profissionalidade.

ABSTRACT

This work has as subject of research the itinerancies of life/Carmen's training and the professional activity under the perspective of gender which interweaves several implications in the scope of education. Our interest focuses in the reflexive dimension of the biographical procedure about Carmen Teixeira, who allowed us to treat the components of her personal/professional training as well as her contribution as educator and manager as object-process of research through investigation of her participation in the developed projects in the scope of integrated education and teacher's training, and its technical and administrative work in other public educational spaces. The overall goal was to investigate and reconstruct the itinerancies of life/Carmen's training and professional activity in the education of Bahia through the lens of gender. We did the biographical research based in the theoretical references that consider the epistemologies related to the histories of life and gender studies with a qualitative and (auto)biographical approach, using the technique of semi-structured interviews with family, friends, colleagues, former students and teachers for the collection of information, as well as secondary biographical materials. Thus, we seek the disclosure of barriers that were systematically brought in the relations of gender in the political-educational scenario, in the public space, occupied predominantly by males, in a process that was configured to visualize her life and professional performance as woman/educator.

Key-words: History of life. Gender. Teacher's training. Professionalism.

LISTA DE SIGLAS

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CFE – Conselho Federal de Educação
CFP – Coordenação de Formação de Profissionais do Estado da Bahia
CPDOC - FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas
CRPE – Centro Regional de Pesquisa Educacional
CRINEP – Centro Regional de Estudos Pedagógicos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
DIREC – Diretoria Regional da Secretaria de Educação do Estado da Bahia
DAM – Departamento de Aperfeiçoamento do Magistério
IAT – Instituto Anísio Teixeira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAT – Instituto de Educação Anísio Teixeira
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IUHS – União Internacional de História da Ciência
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
PNUB – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROESP – Programa Especial da Universidade do Estado da Bahia
SEC/BA – Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI – Serviço Social da Indústria
SIS – Síntese dos Indicadores Sociais
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURA

FIGURA 01 – Modelo de família patriarcal.....	64
---	----

LISTA DE MAPAS

MAPA 01 – Mapa do Estado da Bahia	83
MAPA 02 – Mapa de Localização Econômica da Serra Geral	84
MAPA 03 – Mapa dos Transportes e Comunicações.....	84
MAPA 04 – Mapa da Serra Geral	84

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 01 – Carmen aos 05 anos	89
FOTOGRAFIA 02 – Família Teixeira	90
FOTOGRAFIA 03 – Álbum de família.....	90
FOTOGRAFIA 04 – Carmen na adolescência	103
FOTOGRAFIA 05 – Carmen com colegas	106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 JUSTIFICANDO AS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NA ESCOLHA DO TEMA	19
1.2 INTERFACES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	23
1.2.1 Breve panorama do nosso tempo científico	26
1.2.2 A ótica das epistemologias feministas na tessitura do método biográfico	32
1.2.3 Nas trilhas das pesquisadoras de gênero	40
1.3 O COMEÇO DA LEITURA	43
2 HISTORIANDO: O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL DE 1909 A 1933 E A INFLUÊNCIA DO PATRIARCADO	45
2.1 O MODELO PATRIARCAL DE SOCIEDADE INVISIBILIZANDO AS MULHERES....	53
2.2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO, DE CONTINUIDADE FORMATIVA E PERSPECTIVA PROFISSIONAL DAS MULHERES (1909-1933)	70
3 ITINERÂNCIAS DE VIDA/FORMAÇÃO DE CARMEN TEIXEIRA: MULHER, EDUCADORA/GESTORA	78
3.1 O CONTEXTO GEOGRÁFICO E SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DE CAETITÉ ...	80
3.2 A CONSTITUIÇÃO FAMILIAR	88
3.3 A INFLUÊNCIA POLÍTICA DOS TEIXEIRA.....	93
3.4 A REFERÊNCIA FEMININA DAS MULHERES TEIXEIRA	97
3.5 CAMINHOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM INSTITUIÇÕES FORMATIVAS E ESCOLHA PROFISSIONAL	102
4 VISIBILIZANDO AS CONTRIBUIÇÕES DE CARMEN TEIXEIRA EM SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO	118
4.1 DOCÊNCIA NO ENSINO NORMAL	119
4.1.1 Escola Normal de Caetité e Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	124
4.2 GESTÃO DO ENSINO PRIMÁRIO, DA EDUCAÇÃO DE EDUCADORAS E DA PESQUISA EDUCACIONAL	128
4.2.1 O Projeto de Educação Integral de Crianças e Jovens	130
4.2.1.1 O Centro Regional do INEP e a Escola de Aplicação: atos de currículo de uma escola diferente	131
4.2.1.2 As Escolas Classe e a Escola Parque: currículos integrados	134
4.2.1.3 III Congresso Nacional de Educação.....	138
4.2.2 O Projeto de Educação de Educadoras	139
4.2.2.1 Seleção e cursos de aperfeiçoamento no CRINEP	140
4.2.2.2 Teoria e prática de educação na Escola Parque.....	143
4.3 ATUAÇÃO TÉCNICA-PEDAGÓGICA NA SECRETARIA E CONSELHO DE EDUCAÇÃO.....	144
4.3.1 Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Fundação para o Desenvolvimento da Ciência	145
4.3.2 Conselho Estadual de Educação da Bahia	146

5 ESCUTAS E ESCRITAS SOBRE A VIDA/FORMAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS DE CARMEN TEIXEIRA: ANÁLISE E RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA NUM CONTEXTO FORMATIVO GENERIFICADO	149
5.1 A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO BIOGRÁFICO: O DELICADO DESAFIO DA ESCRITURA	153
5.2 PERCUROS E BARREIRAS QUASE INSTRANSPONÍVEIS	155
5.3 O CAMINHO DA SENSIBILIDADE NAS ESCUTAS	156
5.4 AS ITINERÂNCIAS PERCORRIDAS NA COLETA DAS INFORMAÇÕES	158
5.5 RECONSTRUÇÃO E VISIBILIDADE DE UMA VIDA: DEPOIMENTOS	161
5.5.1 Vida/formação: o universo das relações familiares e formativas	162
5.5.2 Atividade profissional	168
5.5.3 Experiências formativas de professoras	177
5.5.4 Invisibilidade de gênero nas itinerâncias de Carmen Teixeira	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS	202
APÊNDICES	212

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas semi-estruturadas

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Complemento de frase

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista semi-estruturadas

APÊNDICE D – Termo de Cessão de Entrevista

ANEXOS

ANEXO A – Ata de Manifesto contra Fechamento da Escola Normal de Caetité

ANEXO B – Ata de Instalação da Escola Normal de Caetité

ANEXO C – Registros de frequência no livro de ponto da Escola Normal de Caetité

ANEXO D – Termos de Posse na Escola Normal de Caetité

ANEXO E – Currículo *vitae* de Carmen Teixeira

ANEXO F – Apresentação dos participantes da III Conferência Nacional de Educação

ANEXO G – Registro de titulação

ANEXO H – Ata de Formatura da Escola Normal de Caetité

ANEXO I – Nota de falecimento em jornal

ANEXO J – Diálogos sobre Carmen Teixeira nas memórias da Escola Parque

1 INTRODUÇÃO

Nosso tema¹ de investigação tem como objeto de pesquisa as itinerâncias de vida de Carmen Sipínola Teixeira no contexto onde entretece implicações pessoais, formativas e profissionais no âmbito da educação, área de reconhecida predominância feminina. Nesta tese, observamos os componentes de sua formação pessoal/profissional, buscando desvelar as barreiras que perpassaram as relações de gênero, que sistematicamente lhe foram interpostas, no espaço público, no cenário político-educacional na Bahia.

É importante percebermos que a área educacional se constitui notadamente pela presença da mulher no exercício do magistério. Na atualidade, a profissão docente caracteriza-se como uma profissão de mulher², porquanto, passa a ser considerada com menor prestígio e profissionalismo na estrutura da sociedade numa configuração de modelo patriarcal³ (HYPÓLITO, 1991). Em contrapartida, quando se trata de reconhecimento profissional e prestígio no âmbito da educação, são os homens que encontramos em posições de destaque, como educadores responsáveis por inovações pedagógicas ou bases teóricas que podem determinar novos rumos para os problemas educacionais e modelos de referência de ampla utilização, sendo, por isso, validados no cenário educacional nacional/internacional, a exemplo de Anísio Teixeira⁴ e Paulo Freire⁵. Diante deste cenário, observamos uma omissão deliberada de registros sobre a contribuição histórica das mulheres, educadoras, gestoras educacionais que cotidianamente se ocupam e se ocuparam da educação de crianças e jovens no nosso país.

Assim, esse trabalho coaduna com outras iniciativas de pesquisa acerca da possibilidade de visibilizar as histórias de vida/formação de educadoras, reconstruir suas memórias e possíveis contribuições, por tanto tempo, fora dos relatos da história num processo de silenciamento e invisibilização que se configura no fato de não se atribuir

¹ A linguagem na 1ª pessoa do plural será utilizada como opção escolhida por melhor expressar a aproximação dos aspectos qualitativos e da subjetividade que envolve uma pesquisa de cunho biográfico como veremos na proposta metodológica, por tornar visível o nosso comprometimento e responsabilidade com a temática sobre gênero, e ainda por compreendermos a dimensão do processo de orientação como procedimentos de co-autoria.

² Esse fenômeno é tratado como natural e não incorpora a questão do sexo da professora como um elemento significativo para a análise da proletarização do ensino e de suas relações diretas com a feminização do magistério como discutem, desde a década de 1980, Apple (1987) e Louro (1989).

³ Diz respeito, em linhas gerais, a concentração do poder do homem nas estruturas sociais. Na família, a representação desse poder absoluto concentra-se na figura do pai, o que discutiremos de forma mais aprofundada no primeiro capítulo.

⁴ Educador e político baiano que empreendeu a reforma da Educação na Bahia e no país, assumindo diferentes cargos a frente de secretarias de estado e ministério da educação, a partir da década de 1924 até 1971, quando faleceu (FONTES, 2008).

⁵ Educador pernambucano e teórico que criou o método inovador de alfabetização de adultos na década de 1960, foi exilado pelo regime de ditadura militar no Brasil, viveu no exterior, deu continuidade a sua obra e retornou ao país com a abertura política na década de 1980, onde permaneceu até seu falecimento (1997).

relevância alguma contar a história das mulheres/educadoras, seu cotidiano, sua vida/formação e atividade profissional/acadêmica.

Importa-nos também destacar que além das mulheres existe “[...] o continente perdido das vidas submersas no esquecimento no qual se anula a massa da humanidade” (PERROT, 2007, p.16) que tem sua história perpassada e resumida a uma visão reducionista de uma época que se perpetua deliberadamente no imaginário social até os dias atuais. No entanto, sabemos que é sobre as mulheres que o silêncio e invisibilização pesam mais.

Tomamos como exemplo as histórias das educadoras baianas, Amélia Rodrigues, Anfrísia Santiago, Guiomar Muniz, dentre outras que foram enquadradas e/ou engendradas num perfil generalista de simplicidade, austeridade, disciplina e anonimato, em sua maioria, sem que houvesse no contexto da época, distinções e reconhecimento no espaço público. Tal caracterização envolve argumentos e justificativas, tais como: os arquivos particulares eram negligenciados e os arquivos públicos tinham restrições em administrar acervos de pessoas comuns, e, mais restrições ainda em relação aos acervos de mulheres, aceitando, preferencialmente, de políticos e escritores; outro indicativo a ser considerado é que, provavelmente, “convencidas de sua insignificância”, as mulheres no final da vida – destruíam ou destroem – seus papéis pessoais, promovendo a autodestruição da memória feminina (PERROT, 2007). Em parte, esses motivos explicam a falta de fontes sobre a vida/formação e a história concreta e singular das mulheres no mundo, com colorido vivo, sem sombras e borrões escurecidos que o tempo insiste em registrar.

Compreendemos que essas mulheres/educadoras, vivenciaram implicações pessoais e profissionais em momentos históricos diversos, mas, tem em comum o fato de haver pouco ou quase nenhum reconhecimento e/ou evidências de sua existência, tanto na época em que viveram quanto posteriormente. Esse contexto, nos leva a pensar em variáveis complexas que perpassam as relações de gênero numa construção social, engendrando sua formação em fluxos e configurações históricas, registradas na memória individual e coletiva, e legitimadas por transformações sócio-políticas e econômicas das relações do poder masculino.

Inquietações acerca de questões como essas influenciam as reflexões ora apresentadas, neste trabalho de pesquisa, quando adotamos uma perspectiva de gênero para nortear nossos estudos e investigações sobre a vida/formação da mulher e educadora baiana *Carmen Teixeira*, destacando seu caminho pessoal e profissional à frente de uma equipe constituída por homens e por um grande contingente de mulheres, orientadas/os por sua

concepção de mundo e de educação na consolidação, implementação curricular e gestão do projeto de educação integral, popular e gratuita que incluía a formação de professoras, corroborando com o pensamento educacional de seu irmão Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira obteve reconhecimento nacional e internacional como único mentor intelectual e realizador de tal projeto, enquanto que, os registros da vinculação de sua irmã a este projeto restringiram-se a citação de seu nome como diretora do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), no período de 1950-1974, em algumas publicações, deixando de ser citada na maioria delas, inclusive em artigos e teses que abordam a prática pedagógica desenvolvida por Carmen e sua equipe no CECR. Este foi o contexto que muito nos chamou a atenção, quando em contato com as pesquisas desenvolvidas neste Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA, pela professora Elizete Passos (2004; 2005) e sua equipe de pesquisadoras/es sobre as educadoras baianas⁶ que mais se destacaram no cenário educacional local.

A partir daí, buscamos investigar as itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira e suas possíveis contribuições, durante, no mínimo, esses vinte e cinco anos como gestora educacional do CECR, dos quais não se tem notícias de uma ampla divulgação desses registros para a sociedade, caracterizando um processo de invisibilidade do seu papel de mulher e educadora/gestora.

Percebemos que, no contexto de vida de Carmen Teixeira, esse “manto de invisibilidade” era o quê mais se sobressaía, não havendo registros impressos ou em meio eletrônico até março de 2009, que tratassem de sua vida e desempenho profissional como educadora e/ou gestora em instituições das redes particular e pública de ensino. Como evidenciado anteriormente, havia apenas registro de seu nome como diretora do CECR de 1950-1971, quando encontramos em abril de 2009 uma publicação e um blog de Bastos (2009) em homenagem ao centenário de seu nascimento. Nesse período, buscamos intensificar as iniciativas de investigar os acervos públicos, realizar levantamento e contato com familiares, colegas, ex-alunos e amigas/os, além de nos aproximarmos da Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, para uma compreensão teórica a respeito desse processo de

⁶ A pesquisa resultou na Coleção Educadora Baianas, composta de 08 livros dos quais, foram lançados entre 2004 sobre Leda Jesuíno e 2005 sobre Guiomar Muniz Pereira, Anfrísia Santiago, Amélia Rodrigues, ficando para publicação posteriormente (Angelina Assis, Candolina Rosa de Carvalho, Irmã Querubina e Maria Luiza de Souza Alves), fechando um ciclo de investigação longa e criteriosa, desde meados da década de 1980 por Elizete Passos, sobre a educação da mulher baiana voltando-se, nesse momento para a figura da educadora, buscando conhecer seus ideais educacionais, concepção pedagógica e representações sociais. Essa obra de relevância para a educação na Bahia baseia-se principalmente na história oral devido à ausência, na maioria dos casos, de quaisquer registros em documentos, jornais, livros, revistas e/ou trabalhos sistematizados sobre as educadoras identificadas por se destacarem no cenário educacional no espaço público destinado ao sexo masculino, chegando a serem lembradas nos dias atuais.

invisibilização durante os encontros e discussões do Grupo de Estudo em Filosofia, Gênero e Educação (GEFIGE) integrado, até 2010, a este Programa de Pós-Graduação em Educação.

O GEFIGE constituiu-se um grupo de pesquisadoras comprometidas com a luta e difusão do pensamento feminista que tem sua gênese no mundo social contra a discriminação, a segregação e o silenciamento das mulheres e, foi consolidado no espaço acadêmico desta instituição, até 2010, pelas professoras Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza, Dra. Elizete Silva Passos e Dra. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes, com ideal comum e formação diferenciada: licenciadas em Biologia, Filosofia e Pedagogia na UFBA, respectivamente, em suas implicações acadêmico-profissionais ocuparam-se com assuntos ligados aos estudos sobre a mulher, biologia, relações de gênero, filosofia, sexualidade e educação, desenvolvendo trabalhos científicos em cursos de graduação, extensão e pós-graduação.

Diante da proposta do GEFIGE de estimular o olhar diferenciado para as relações de gênero, participamos de seminários, eventos científicos, defesas de dissertações, de teses e atividades de extensão realizadas em espaços acadêmicos e formais, abertos aos diferentes segmentos da sociedade, elucidando e concretizando a teoria feminista, aprofundando as discussões no campo de estudos de gênero, bem como seu compromisso social, de ampliar o debate para além do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Mestrado e Doutorado (PPGE), através de atividades de pesquisa e cursos em espaços não-formais sobre a situação de discriminação das mulheres nos espaços públicos e de silenciamento nos espaços privados, constituindo-se essas realizações mais uma conquista como que oportunizando a substituição de lentes novas para antigas questões.

Para dar continuidade aos projetos de pesquisa que havíamos iniciado no GEFIGE, nós pesquisadoras de interfaces de gênero e educação, nos vimos obrigadas a percorrer outros caminhos, no final de 2010, em decorrência de deliberações administrativas por parte do Colegiado PPGE, numa dimensão ética que permeou o dissenso e definiu mudanças no rumo das orientações de pesquisas iniciadas a partir de 2008. Acatamos assim, o descredenciamento de orientadoras/es, como uma das medidas compreendidas e justificadas como imprescindíveis para obtenção de maior conceito do PPGE, em atendimento a lógica avaliativa do ao Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES).

Diante de tais circunstâncias, buscamos inicialmente o direcionamento de novos rumos junto à representação estudantil no Colegiado do PPGE. No entanto, a definição sobre a continuidade dos procedimentos de orientação emergiu de iniciativa individual, quando cada

pesquisador/a estabeleceu contatos e obteve aceite por parte de professoras/es orientadoras/es de outras linhas, vez que o GEFIGE não se configurou como grupo de pesquisa do PPGE, devido a ausência de professoras credenciadas na Linha de Educação e Diversidade. Tivemos a grata satisfação do aceite por parte do professor Dr. Roberto Sidnei Macedo, para prosseguir a caminhada.

Atualmente, participamos do grupo de pesquisa Currículo, Complexidade e Formação – (FORMACCE) *em aberto*, que nos acolheu por afinidades epistêmicas e construtivas em projetos de formação de professores, discutindo o teor constitutivo das narrativas biográficas, (auto)biográficas e compreensão da diversidade que perpassam o aprofundamento do currículo/formação, e nos deu sustentação para prosseguir investigando o valor significativo dos estudos biográficos com o viés de gênero, sob a coordenação competente e coerente com princípios éticos e estéticos da formação, do professor Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Corroborando com esses olhares formativos sensibilizados pelo FORMACCE, como também pelo pensamento e atividades de pesquisa desenvolvidas no GEFIGE é que pudemos encontrar indicativos para o entendimento de questões relativas às interfaces história de vida/formação/relações de gênero que envolvem a dimensão do viver, da profissionalidade e da condição feminina.

Nos estudos de Lima e Souza (2002), buscamos subsídios para questões sobre a exclusão e discriminação das mulheres no espaço acadêmico/profissional e no fazer científico, bem como em Schienbinger (2001) que discute os conceitos de Margaret Rossiter⁷: *segregação hierárquica*, o fenômeno pelo qual se exclui as mulheres do topo da carreira científica, do poder e prestígio e a *segregação territorial*, ou seja, como as mulheres se agrupam em disciplinas científicas. E ainda, acrescenta um terceiro conceito que se refere à *segregação institucional* que diz respeito ao *status* inferior das mulheres na comunidade científica que raramente são convidadas a integrar o corpo docente de conceituadas instituições, ou quando fazem parte demoram a ser promovidas/reconhecidas.

Lima e Souza (2002), por sua vez, evidencia o contexto em que as relações de gênero se impõe: os homens, naturalmente dotados de altas habilidades (concentração, raciocínio, abstração, disciplina, neutralidade, tenacidade, imparcialidade), atenderiam aos

⁷ Margaret Rossiter empreendeu esforços na criação de um comitê internacional de mulheres em ciência, tecnologia e medicina, como parte da União Internacional de História da Ciência (IUHS), para a sistematização da construção de uma linha de estudos relacionando mulheres e ciências. Os seus estudos (1982) evidenciam a situação das mulheres na ciência, sobretudo os preconceitos e as discriminações sofridos por elas, embora a prática científica se apresente como universalista e assexuada.

critérios epistemológicos e didáticos exigidos pelas ciências exatas e as mulheres por serem consideradas desprovidas dessas habilidades, às ciências da vida e as sociais. Desta maneira, chegamos a uma dicotomia forçada que reproduz os estereótipos de gênero que a sociedade consagrou histórica e socialmente, onde a objetividade é associada ao masculino e a subjetividade, ao feminino. Sendo assim, “[...] as mulheres foram expulsas do campo da objetividade em função de sua sensibilidade, intuição, seu apego às coisas da alma etc., em um contexto em que subjetividade é fonte de erro” (LIMA E SOUZA, op. cit., p.79).

Esse olhar sensível a tais estereótipos de gênero nas relações perpassou as observações relativas à reconstrução biográfica numa dupla perspectiva: da investigação e da formação de mulheres/educadoras, na qualidade de *objeto* e de *sujeito* da investigação. Compreendemos, então, que na medida em que o/a pesquisador/a realiza a investigação acerca de uma vida, tomada como objeto de pesquisa, revisita também suas temporalidades e experiências profissionais numa dimensão formativa, em profundidade e extensão, em que se aproxima, se identifica e se forma como sujeito numa lógica de co-produção. Nesse caso, na tessitura biográfica de Carmen Teixeira, buscamos fundamentos em Delory-Momberger (2009), Novóia (1992), Pineau (1987) e Dominicé (1990, p.167) para quem “[...] a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”.

Essa lógica de co-produção tem uma configuração própria e está vinculada as correntes das biografias educativas, manifestando sua singularidade e implicação teórica e política com o pensamento feminista; porquanto, apresenta preocupações com *objetivos essencialmente emancipatórios*, que, segundo Nóvoa (1995), constitui-se um conjunto de iniciativas em que os profissionais se envolvem, simultaneamente, com a *investigação-formação da pessoa do professor* (DOMINICÉ, 1990; JOSSO, 2010), como via de mão dupla, caracterizando-se particularmente, pelo esforço de globalização e integração ao relacionar as diferentes perspectivas da investigação, ação e formação.

Por essas lentes, buscamos reconstruir a dimensão reflexiva do procedimento biográfico de Carmen Teixeira, o que nos permitiu tratar os componentes de sua formação pessoal/profissional e sua contribuição como educadora/gestora como objeto de pesquisa e como sujeito mediante investigação de sua participação na implementação curricular do projeto de educação integral e formação de professoras na Bahia e de projetos realizados em outros espaços educacionais, desvelando as barreiras em que transcorreram as relações de gênero, no cenário político-educacional, no espaço público, predominantemente ocupado pelo sexo masculino, e no caso da família Teixeira, ocupado por Anísio.

O nosso trabalho de pesquisa requisitou uma verdadeira garimpagem na busca de referências sobre a presença dessa mulher que dotada de muitos saberes e grande capacidade intelectual, era também, muito discreta e não articulava o diálogo com a imprensa e políticos da época⁸. Mas seria só um traço predominante de sua personalidade, o indicativo de encontrarmos atualmente tão poucas referências sobre Carmen Teixeira?

Nossas inquietações inicialmente perpassam por questões de gênero que envolvem a invisibilidade da mulher nas discussões de diversos grupos identitários interessados em aprofundar tais demandas de relevância social, cultural e histórica, evidenciando a lógica androcêntrica⁹ e excludente nos moldes da sociedade patriarcal. Observamos que a problemática envolvendo as lutas e conquistas das mulheres invadiu o campo teórico servindo para dar visibilidade à dimensão política, como também a reflexões epistemológicas (CASTELLANOS, 1996).

O principal foco desta pesquisa refere-se ao propósito de buscar visibilizar nas itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira sua atividade profissional na educação da Bahia, na medida em que sua ação gestora no desenvolvimento do projeto de educação básica integral para crianças e jovens, especialmente os desfavorecidos sócio-culturalmente, bem como, nas iniciativas pioneiras realizadas no âmbito da formação continuada para professoras, lamentavelmente, é ocultada, assim como de tantas outras mulheres/educadoras, incluindo-se nesse contingente, aquelas que faziam parte do quadro de funcionárias e professoras das escolas: de Aplicação do Centro Regional de Estudos Pedagógicos (CREPE) do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e Escolas Classe I, II, III e IV e do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque em que foi gestora. Cabe-nos, portanto, em reconhecimento pelo seu trabalho, a reconstrução de sua caminhada através do seguinte problema de pesquisa: Quais as itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira e atividade profissional na educação da Bahia visibilizadas pelas lentes de gênero?

Outras questões surgem como norteadoras para essa investigação, tais como: Qual a realidade educacional e profissional da mulher no cenário da educação na Bahia sob a influência do modelo de sociedade patriarcal, durante as itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira? Como se deu o processo de vida/formação da educadora/gestora Carmen

⁸ Essas foram as informações registradas a partir do depoimento oral de uma amiga pessoal e assessora de direção de Carmen Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

⁹ Coloca o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas e no centro das decisões das estruturas políticas de poder e traduz a convicção de que a condição de masculinidade atribui valor e superioridade ao homem (MORENO, 1999).

Teixeira? Qual o seu papel na implementação curricular do projeto de educação integral e da formação de educadoras na Bahia?

Focar o olhar na biografia de uma mulher parecerá, para muitos, irrelevante, fora de questão, em especial para os que não estão sensíveis ou familiarizados com os estudos de gênero e o valor significativo das pesquisas biográficas para os contextos históricos, principalmente, os educacionais.

Tratar dessa história a luz do feminismo, observando o patriarcado, a discriminação das mulheres no espaço público, bem como o silenciamento, sem reconhecimento ou valorização no espaço privado poderá assumir um tom anacrônico ou fora do contexto contemporâneo. No entanto, podemos observar tão somente que os “discursos politicamente corretos” de inserção profissional e acadêmica, de emancipação, liberdade e realização pessoal das mulheres vinculados nas mídias não têm correspondido com a realidade atual. Senão, vejamos: cada vez mais mulheres brasileiras sustentam suas famílias¹⁰ tornando-se “chefes de família” e ainda estudam¹¹, após uma jornada tripla de trabalho, enquanto os maridos/companheiros, em geral desempregados, ficam em casa com as crianças ou abandonam o lar. A despeito disto, elas continuam devendo-lhes no mínimo, explicações quanto às receitas e gastos domésticos, submissas e sem autonomia econômica para gerir suas despesas quer seja de ordem individual ou familiar; existindo ainda, casos em que os seus salários são entregues integralmente aos maridos/companheiros para que possam “melhor administrar” as necessidades da família como um todo.

Ora, exemplos como esses servem bem para ilustrar situações em que as mulheres chegaram lá e não tem do que reclamar! Será que podemos chegar a essa conclusão a partir desses dados da realidade? Ou ainda, precisamos indagar sobre as questões que envolvem a

¹⁰ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), indica que a proporção de famílias chefiadas por mulheres até 2009, representava um total de 21,9 milhões de famílias brasileiras e, observamos nesse mesmo período, esse “fenômeno em ascensão” ocorrendo nas famílias formadas por casais com ou sem filhos e chefiadas por mulheres quando os números passaram de mil para quase 3,5 milhões. Outros dados mais recentes obtidos por meio do cruzamento da pesquisa do Ipea com a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) 2009, apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que cresceu a proporção de referências femininas nos lares brasileiros. Em 10 anos, o índice saiu de 27% (2001) para 35% (2009). Esses estudos alertam para o cuidado que se deve ter na leitura desses dados, pois esse aumento, antes de se atribuir a emancipação e conquista de espaços, pode estar relacionado tanto ao aumento da precariedade da vida quanto ao trabalho dessas mulheres, além da constatação de que elas também estão mais sozinhas.

¹¹ As mulheres brasileiras, mesmo em idades mais avançadas, estudam mais que os homens, trabalham cada vez mais e se dividem entre a jornada de trabalho e a doméstica, no entanto, ainda ganham menos em todas as posições na ocupação, de acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais (SIS 2010), divulgada pelo IBGE: o rendimento médio das mulheres continua inferior ao dos homens (elas ganham em média 70,7% do que recebem os homens). A participação feminina nos quadros de funcionários das grandes empresas do Brasil cresce lentamente, passando de 11,5% em 2007 para 13,7% em 2010. A escolaridade média das mulheres, superior à dos homens em 2009, também não lhes garante o ingresso em postos mais elevados, o que o IBGE atribui a uma entrada tardia no mercado de trabalho, como também conciliar estudo, trabalho e afazeres domésticos. Isto resulta numa sobrecarga que se configura na maior jornada de trabalho entre todos os perfis pesquisados.

emancipação, liberdade e auto-realização das mulheres, e sobre quais seriam os fatores que impulsionam as mulheres a essas e outras configurações familiares e quando envolvem oportunidades ou necessidades; e se o que tem sido divulgado, amplamente, acerca da escolarização, independência, autonomia e igualdade já alcançadas entre os sexos e valorização do trabalho feminino realmente procede ou se constitui um longo caminho que temos a percorrer em direção ao respeito, dignidade e valorização da mulher.

Portanto, no intuito de que se concretize essa valorização, dando visibilidade a atuação feminina, particularmente no âmbito da educação, nosso objetivo geral é investigar as itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira e atividade profissional de educação na Bahia pelas lentes de gênero. Na medida em que buscamos, como objetivos específicos, contextualizar a realidade educacional e profissional das mulheres no cenário da educação na Bahia sob a influência do patriarcado, durante as itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira, bem como investigar seu processo de vida/formação como educadora/gestora e evidenciar sua contribuição na implementação curricular do projeto de educação integral e da formação de educadoras na Bahia, analisando, por fim, os fatores que convergiram para o processo de invisibilização de sua atividade profissional no espaço público de educação na Bahia, as barreiras informais e sutis que perpassam a carreira do magistério e a gestão educacional para as mulheres.

1.1 JUSTIFICANDO AS IMPLICAÇÕES TÉORICO-PRÁTICAS NA ESCOLHA DO TEMA

As implicações de vida/formação, desde o Magistério à graduação em Pedagogia, resultam em nossa atuação profissional no campo da docência e da gestão, na educação básica e nos cursos de Magistério, Pedagogia e Pós-Graduação em Educação, cuja participação feminina é quase uma totalidade. Esta realidade nos desafia constantemente a refletir sobre a formação das mulheres, no nosso contexto social.

No espaço formativo de especialização e aprofundamento no Mestrado em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), buscamos entender a contribuição da educação continuada para as professoras da educação básica pesquisadas e as interfaces com as tecnologias da comunicação e informação. Neste período, em 2002, passamos a observar indícios de diferentes nuances envolvendo as questões relacionais de gênero constituindo-se como empecilhos para a formação inicial, continuada e auto-realização profissionais das professoras entrevistadas, o que, até então, passava

sutilmente despercebido e naturalizado por uma lógica de dominação masculina, e não conseguíamos perceber até nos deparamos com essa realidade no *locus* de pesquisa.

Observamos que, se por um lado a expansão do ensino superior e as exigências legais por cursos de graduação para as/os professoras/es¹² que atuavam na educação básica acenavam como garantia das possibilidades de acesso ao sonho de adentrar a universidade, por outro, as professoras deparavam-se com dificuldades quanto a sua permanência, entre as quais figuravam a violência simbólica¹³ nas relações com os maridos/companheiros: exigindo melhor desempenho nas atividades domésticas e cuidados com as crianças, exigindo maior atenção e a presença efetiva nos eventos familiares, “sugerindo” que abandonassem os estudos regulares; outro aspecto a considerar era a dupla jornada de trabalho, acrescida de atividades de planejamento, correções e os cursos de aperfeiçoamento institucionais que aconteciam aos sábados, além da carga horária diária para frequentar a graduação.

Os depoimentos das educadoras entrevistadas, suas angústias e incertezas, sensibilizaram o nosso olhar para as questões de gênero na formação docente, gerando a necessidade de aprofundar referenciais teórico-metodológicos sobre relações de gênero, formação docente e educação, para a compreensão de possíveis intervenções nas práticas educacionais e sociais relacionadas à formação da mulher.

A partir daí, no ensino de graduação, no curso de Pedagogia, desenvolvendo os estudos sobre Currículos na educação básica, estruturamos a proposta de escrita do memorial descritivo como atividade formativa das/os alunas/os do curso, no intuito de contribuir para que pudessem refletir e ressignificar a construção da própria formação, identidade docente e relações de gênero ao longo da vida.

Iniciando esse movimento pedagógico, recorremos aos espaços e referenciais que tratavam das temáticas relativas à formação de professoras, suas histórias de vida e relações de gênero, participando de congressos, simpósios, cursos e atividades extensionistas realizadas pelos grupos de pesquisa da UNEB e da UFBA. No entanto, a clareza necessária à estruturação desta investigação, aconteceu de fato, quando iniciamos a elaboração do nosso memorial descritivo para seleção do Doutorado e percebemos o valor significativo destes

¹² A opção de escrever fazendo referência quando necessário, a menção dupla do feminino e do masculino como forma de utilizar uma linguagem menos sexista, constitui-se uma escolha que reafirma a importância de se repensar os padrões universais, predefinidos pela linguagem e uma alternativa para escapar do caráter sexista e androcêntrico em que o feminino é, em geral, invisibilizado pelo masculino. Subverter o referente, ainda que persista o cunho binário e sexista, chama a atenção do leitor/a e pode levar a reflexão, pelo menos quanto à força do discurso e a ordem de inclusão das mulheres.

¹³ Aqui nos referimos à forma sutil, implícita e revestida de ideologia masculina (através das hierarquias, da dominação e dos discursos) que essa violência se manifesta, valorizada e representada nas estruturas sociais e mentais, conforme os estudos de Bourdieu (2007).

estudos para a formação, atuação profissional e posicionamento de mulher perante a vida que levamos e nossas “escolhas”¹⁴.

O nosso interesse em pesquisar a história de vida de Carmen Teixeira se deu pelo fato de nos identificarmos com sua atividade profissional, mais especificamente, quando esteve à frente da gestão do projeto de educação em tempo integral para crianças e jovens desfavorecidos social e culturalmente, e das ações de formação inicial (nas antigas Escolas Normais) e de formação continuada para professoras no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP (CRINEP), e, posteriormente, na Escola Parque, num contexto de dificuldades e incompreensão do papel das mulheres, numa sociedade que não admitia certas posturas emancipatórias e iniciativas da figura feminina como profissional e, por nos instigar o silenciamento e invisibilidade de sua atuação profissional como educadora e gestora, buscando compreender os fatores que contribuíram para que o lugar de destaque e respeito na sociedade baiana que lhe cabe não tem sido evidenciado na história da educação da Bahia.

A tentativa de reconstituir aspectos de sua vida pessoal e sua carreira a partir do contexto histórico-cultural ocorrerá de acordo com o que nos diz Bogdan e Biklen (1994) e Dominicé (2010) quando enfatizamos o papel da família, das instituições de ensino, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências relevantes e comprovadas na sua formação, definindo a sua história e sua ótica de vida.

Carmen Teixeira, não só adentrou para o magistério, função tradicionalmente feminina, como também atuou na administração pública escolar. Pessoas que a conheceram nestes espaços, bem como os estudos de Bastos (2000) são unânimes em considerar que eram notórias sua modéstia e discrição. Pesquisaremos a época da formação e que exerceu atividades profissionais como professora da Escola Normal e funcionária pública federal, lotada no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP, enfatizando o período de 1950, ano de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, a 1974.

A pesquisa abrangendo o período em que se configurou sua atuação como professora da Escola Normal de Caetitê e da Escola N. Senhora Auxiliadora, bem como gestora desta última, do Departamento de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) e da Escola de Aplicação do INEP, e do CECR, desenvolvendo Programa de Educação Continuada que através de concurso público do INEP selecionava professoras das redes públicas de ensino da Bahia e de outros estados brasileiros para participar do curso de formação com direito a bolsas

¹⁴ Tomamos como exemplo a escolha profissional pelo magistério primário que se configurou como única opção ao observarmos o entrecruzamento das condições culturais, econômicas, sociais e constituição familiar a partir de imagens, representações e concepções sobre a formação da mulher e sua atuação no mercado de trabalho, como visto nos estudos de Assunção (1996).

de estudo, e havendo também a iniciativa em direção à formação de Professoras Leigas, atendendo pessoas das cidades do interior do Estado, onde não havia Escola Normal.

A sua experiência concreta, de acordo com Bastos (2000), na gestão do DAM e do CECR, como centros formadores de professoras configurou-se um laboratório experimental de métodos e técnicas de ensino de referência para professoras e estagiárias, favorecendo a formação docente de muitas mulheres/professoras que por lá passaram, bem como a sua própria identidade profissional. Este cenário nos lembra Catani (1998, p.29) para quem "[...] as próprias práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores que eles próprios experimentam ao longo de seu desenvolvimento".

De 2007 a 2011, no Instituto Anísio Teixeira (IAT), centro de formação de profissionais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), desenvolvemos atividades técnico-pedagógicas na Coordenação de Formação dos Profissionais de Educação (CFP) na elaboração e acompanhamento de projetos, cursos e eventos relacionados à formação inicial e continuada de professoras/es da rede pública do estado da Bahia.

Atualmente, desenvolvemos atividades técnico-pedagógicas no acompanhamento do Programa Especial de Formação de Professores do Estado da Bahia (PROESP) da UNEB voltado para formação inicial de professoras/es, e processo de reconhecimento dos projetos dos cursos em fase de conclusão, junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Desse *locus* de atuação compreendemos o quanto podemos contribuir com o olhar sensível às questões de gênero para perceber e possibilitar a desconstrução de práticas pedagógicas sexistas e, especificamente, quanto a este estudo, realizar também, um tributo à memória de Carmen Teixeira e sua atuação no cenário da educação na Bahia.

Para tanto, situamos esta pesquisa em direção oposta às concepções que consideram a investigação como uma atividade neutra, isenta e independente dos pressupostos teóricos que a sustentam. Utilizamos como referencial teórico-metodológico paradigmas das epistemologias feministas nos trabalhos de Harding, (1996); Jaggar e Bordo, (1997); da abordagem qualitativa de pesquisa em Bogdan e Biklen, (1994); Ludke e André, (1986); Goldenberg, (2004) e dos métodos biográficos Catani, (1998); Delory-Momberger, (2008); Dominicé, (2010); Josso, (2010); Nóvoa, (2010); Pineau, (2010); Sousa, (1998); Souza, (2003, 2008) com os quais, discutiremos mais detalhadamente.

Quanto ao quadro teórico delimitado para compreensão dos estudos de gênero na produção de conhecimentos colocando em evidência o processo de invisibilidade da mulher buscamos Beauvoir (1949); Scott (1995); Rago (2004; 1995); Lima e Souza (2002);

Schienbinger (2001); Perrot (2007) e Soihet (2006; 2007) para elucidar tais fundamentos sobre teorias feministas contemporâneas e a história das mulheres; Bourdieu (2007), para discutir gênero e relações sociais, bem como, as contribuições dos estudos sobre gênero, currículo/formação e educação de Apple (1987); Passos (1999; 2005); Moreira (1997); Louro (2003; 2006; 2008); Fagundes (2005) e Macedo (2004; 2008; 2010).

A relevância de um estudo dessa natureza está na contribuição que poderá trazer à compreensão das relações de gênero e da educação no âmbito nacional, especialmente, na sociedade baiana, a partir da vida e atuação profissional da mulher e educadora, Carmen Teixeira, que pela força do seu exemplo em alicerçar e manter uma obra educacional consistente, comprometida com a educação dos mais pobres e a educação de professoras, poderá influenciar e contribuir para a compreensão do papel da mulher/educadora nos dias atuais.

1.2 INTERFACES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As interfaces teórico-metodológicas do processo de investigação ocorreram, no intuito de reconstruir a memória individual e coletiva sobre Carmen Teixeira, desvelando as construções sociais de gênero vivenciadas, dentro de parâmetros que norteiam os métodos biográficos, mas também de pressupostos operacionais relativos à história oral, na medida em que tivemos conhecimento de apenas um trabalho sistematizado por Bastos (2009), sobre sua vida, colocando em destaque suas itinerâncias pessoais e profissionais abrindo possibilidades para reconstituição e aprofundamento de suas vivências e contribuições para a educação.

Os referenciais epistemológico e procedimental, os quais configuram a construção do saber científico, possibilitando a consecução dos seus objetivos, tornam decisivo o enfoque sobre o objeto de estudo, ou seja, a epistemologia adotada para a realização da pesquisa e direcionamento dos respectivos procedimentos.

Desse modo, os aspectos de cunho teórico-metodológicos que abrangem epistemologia, abordagem de pesquisa e método no processo de construção do conhecimento, na composição de articulações entre gênero e educação, põem em evidência a subjetividade presente na biografia de Carmen Teixeira e o comprometimento político em defesa das lutas das mulheres, como idéia nuclear e articuladora dessa formulação teórico-metodológica, agregando valor a investigação das relações que se estabelecem entre história social e história individual das mulheres.

Buscamos analisar as aproximações entre as concepções acerca das epistemologias feministas, abordagem qualitativa e método biográfico, no sentido de investigar os fundamentos que possibilitem o discernimento necessário aos caminhos conceituais e técnico-operacionais para reconstruir a tessitura biográfica de Carmen Teixeira, por reunirem características afins com a atitude de pesquisa no campo das ciências humanas.

Para Jaggar (1997), essa abordagem epistêmica reconhece a função vital que a emoção exerce no desenvolvimento do conhecimento e da investigação teórica, demonstrando que é preciso conciliar as faculdades da razão e emoção, abstraídas por nossa cultura. E continua afirmando que emoções, observações e avaliações estão ligadas, pois “[...] a observação não é simplesmente um processo passivo de absorver impressões ou registrar estímulos, ao contrário, é uma atividade de seleção e interpretação. O que se seleciona e como se interpreta é influenciado pelas atitudes emocionais” (JAGGAR, op. cit., p. 167).

Significa dizer que ao adotar paradigmas epistemológicos feministas, por exemplo, compreendemos sua complexidade e sua representatividade social, onde, cada vez mais a influência da emoção na percepção está sendo explorada e aquilo que identificamos como emoção é uma abstração conceitual de um complexo processo da atividade que envolve agir, sentir e avaliar (id.,1997), em que os valores pressupõem emoções e estas pressupõem valores, acionados, particularmente, por um modo feminino de fazer Ciência, sem perder de vista “[...] a relação entre teoria e certa especulação filosófica quanto à lógica, à ética e à epistemologia adotada [...]” para garantir o rigor científico requerido pela Academia, como evidencia Boaventura (2004, p. 16).

De acordo com tais pressupostos a pesquisa aponta para a abordagem qualitativa por considerarmos a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o/a pesquisador/a, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e subjetivo daquele/a que conhece, onde cabe uma investigação e interpretação de forma minuciosa, descritiva, considerando de relevância o conhecimento do senso comum e reconhecendo a historicidade, interdependência e complexidade no fazer científico, no sentido de possibilitar uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo, permitindo, a exemplo dos estudos feministas, “[...] o desenvolvimento de conhecimentos em ciências humanas antes recalcados, por uma ciência que praticou e pratica um sexismo de forma muito mais explícita do que se imagina” (MACEDO, op. cit., p. 240).

Reconhecendo assim, uma nova condição de pesquisa que admite a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados como processos básicos no desenvolvimento de

uma pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), porquanto, as pesquisas produzidas sobre um mesmo objeto por mulheres engajadas e por homens assumem características diversas e apontam para um *ethos* masculinizado afim com a razão instrumental machista e um *ethos* feminino cultivando uma racionalidade, muito próxima da razão comunicativa de Habermas, (MACEDO, 2004) fazendo emergir novas formas de pensar o social, o cultural e a opção de vida da sociedade moderna.

Nessa perspectiva, a pesquisadora constituiu-se como instrumento principal, em contato direto com a fonte de dados, entrevistadas/os, o ambiente natural, interessada mais no processo, nas experiências contadas e revividas, do que no resultado ou produto final dos depoimentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994), analisando os dados de forma intuitiva, com ênfase na interpretação do significado que cada um/a dos/as entrevistados/as dá às suas vivências com a educadora Carmen Teixeira, apropriando-se, neste estudo, da realidade feminina nos meios educacionais, sensível à condição histórica da mulher em sociedade.

Sendo assim, Nóvoa (2001) assevera o caráter formativo do método (auto)biográfico, uma vez que se voltar ao passado, acionar a memória¹⁵ e reconstituir percursos de vida exercita a reflexão e leva a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo. No entanto, alerta para a diversidade que dá origem a dificuldades, disseminando e legitimando práticas nem sempre dotadas de consistência e de metodologias pouco rigorosas.

Superar ou evitar tais equívocos requer esforços no sentido de não se pretender transformar os estudos biográficos e (auto)biográficos de educadoras em panacéia. Sua utilização requer, por isso, constante vigilância metodológica, pois que, deve se tratar de um esforço de construção e reconstrução das itinerâncias passadas, quaisquer que sejam as perspectivas adotadas - pesquisa, formação ou pesquisa/formação.

Percorrer esse caminho não se constituiu numa tarefa das mais fáceis, devido ao processo de invisibilidade que permeiam as ações de Carmen Teixeira no cenário educacional da Bahia, contudo, confiamos nas possibilidades de aprender, empreender e superar desafios que se apresentam constantemente, a nós, mulheres, em particular às pesquisadoras que se dedicam a registrar silenciamentos, preconceitos e discriminações por que passaram/passam as mulheres, neste mundo, predominantemente masculino.

¹⁵ Compreendida por Le Goff (2003) como propriedade de conservar determinadas informações, envolve um conjunto de funções psíquicas, nas quais o ser humano pode atualizar impressões ou informações passadas ou assim representadas, podendo evocar traços e problemas da memória histórica e da memória social.

Começaremos por um delineamento do panorama do pensamento científico, situando posicionamentos atuais em relação ao modo de se produzir Ciência, em que explicações mecanicistas são insuficientes, no dizer de Santos (2001) para dar conta de se saber/perceber como se produz a história humana sobre a base material construída pelo progresso da Ciência.

1.2.1 Breve panorama do nosso tempo científico

No tempo científico atual em que presenciamos o desenvolvimento acelerado de tecnologias nas mais diversas áreas de produção, interação e conhecimento humano, repercutindo nas formas de relações com diferentes saberes e com as ciências, permitindo que o mundo torne-se confuso e, seja confusamente percebido (SANTOS, 2001), chegando a comprometer a sustentabilidade da vida no planeta, cabe-nos a reflexão sobre a fase de transição paradigmática¹⁶ que estamos vivendo nas ciências e que tem como característica uma mudança de conceitos ou de visão de mundo, em consequência de uma insatisfação com modelos de ciência moderna e suas promessas relativas ao progresso, segurança e bem-estar da humanidade, predominantes na produção do conhecimento, a partir da revolução científica do século XVI.

O pensamento moderno concebia a Ciência como única modalidade de conhecimento válido, sendo, portanto, universal e verdadeiro, a partir da revolução científica do século XVI, nas Ciências Naturais que se estendeu no século XIX, às Ciências Sociais, desenvolvendo um modelo positivista e totalitário de racionalidade científica que se distingue e se defende do senso comum e das ciências humanas em que estão incluídos os estudos os históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos, conforme Santos (1997).

Numa tentativa de legitimar a descrição do que se passa no campo da pesquisa científica, a partir da observação neutra, esse modelo positivista, amplamente aceito na modernidade, consolidou-se principalmente na consciência filosófica que lhe conferiram Bacon (1999) e Descartes (1991), bem como numa incisiva regulamentação de como é preciso agir para se obter um autêntico conhecimento, suscetível de plena justificação.

¹⁶ Uma crise de paradigmas, conforme Brandão (2000), leva geralmente a uma mudança de paradigmas, configurando-se as mudanças mais radicais em revoluções científicas, e, com frequência, apresenta causas internas relativas aos desenvolvimentos teóricos e metodológicos dentro de uma mesma teoria, como também do esgotamento dos modelos tradicionais e causas externas ligadas às mudanças na sociedade e na cultura de uma época.

Deste modo, ficou estabelecido o primado da razão e do método, ao dividir, classificar, configurar relações objetivas e sistemáticas entre as partes separadas do objeto em estudo, na apropriação do conhecimento, concebendo uma visão hegemônica de ciência objetiva e universal, conforme Oliva (1990), privilegiando a razão ao invés da emoção, quando esta passa a ser vista sob suspeita e certa hostilidade, sendo atribuída exclusivamente a expressão do feminino.

A crença que interferências subjetivas poderiam ser, então, superadas, neutralizadas, dedicando-se o/a pesquisador/a à objetividade, fazendo ciência pura, é tratada por Bachelard (1996) em termos de obstáculos epistemológicos¹⁷, que se interpõem entre a experiência que se pretende concreta e real, natural e imediata e o processo de abstração. Pois, para ele, “[...] o conhecimento empírico envolve o homem sensível em todas as expressões de sua sensibilidade. Quando o conhecimento empírico se racionaliza, nunca se pode garantir que valores sensíveis primitivos não interfiram nos seus argumentos” (BACHELARD, op. cit., 1996, p. 19).

As pesquisas científicas atuais ainda são bastante influenciadas por esse modelo de Ciência, cujos objetivos da investigação consistem em apresentar generalizações como verdades absolutas, a partir de observações ou experimentos repetidos, portanto, dotadas de autoridade e imparcialidade, no que têm sido questionadas por movimentos sociais, dentre os quais o movimento feminista, como afirma Breman (1997, p. 241) “[...] a imparcialidade de seus pronunciamentos tem sido questionada em várias análises realizadas [...] sendo sua pretensão de objetividade descrita como um mito. É vista agora como um poderoso agente para manter as atuais relações de poder e a subordinação das mulheres”.

Essa unicidade que se desenvolveu nas Ciências Naturais e, depois nas Ciências Humanas – tomando o homem e suas manifestações como fenômenos idênticos aos demais fenômenos naturais, validou como parâmetro o conhecimento científico-natural em detrimento ao científico-social. Essa distinção (SANTOS, 1997) assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza contrapondo os conceitos de ser humano, cultura e sociedade. Os avanços recentes da Física e da Biologia põem em cheque a distinção entre orgânico e inorgânico, entre seres vivos e matéria inerte, humano e não humano, reconhecendo nos sistemas propriedades e comportamentos antes considerados específicos dos seres humanos e das relações sociais (MORIN, 2001).

¹⁷ Bachelard (1996) refere-se à neutralidade na produção do conhecimento científico, como o engessamento da produção de conhecimento, submetido a rígidos procedimentos absolutizados, sem considerar as condições psicológicas que envolvem o pesquisador e seu objeto de pesquisa durante o processo de investigação.

O momento atual suscita muitos questionamentos acerca da neutralidade, emoção, subjetividade, e uma pluralidade de condições teóricas e sociais que apresentam fortes indícios de uma profunda crise de paradigmas nas ciências. Dentre estes, Santos (1997) destaca: a revolução científica com Einstein e a mecânica quântica, trazendo uma nova concepção da matéria e da natureza com sentido de historicidade, imprevisibilidade, interpenetração, espontaneidade e auto-organização, irreversibilidade e evolução, desordem, criatividade, diferindo totalmente da física clássica e da industrialização das ciências, acarretando o compromisso de redefinição das prioridades científicas com os centros de poder econômico, social e político.

Diante dessas evidências, não cabe mais conceber o/a homem/mulher como objeto (ser natural) e por isso, submissos às leis de regularidade, compreendido através de procedimentos de observação e experimentação, pois tomando por base esse pressuposto epistemológico, as possibilidades de acessar e conhecer o mundo ocorrem exclusivamente mediante uma abordagem experimental/matemática das manifestações fenomênicas (SEVERINO, 2000).

Cabe ressaltar que a epistemologia, ou teoria do conhecimento, é o ramo da filosofia cujo interesse reside na investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento. E conhecimento, como afirma Grayling (2008), é a crença verdadeira justificada, dando-nos a impressão de que aquela/e que conhece tem a crença como verdadeira e a razão apoiada em algum critério que não seja arbitrário ou aleatório.

O pressuposto epistemológico diz respeito à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de construção do conhecimento. Por isso, ao construir seu conhecimento, as/os pesquisadoras/es deverão aplicar o pressuposto adotado, guardando também a coerência com recursos metodológicos e técnicos-operacionais pertinentes e compatíveis com o paradigma que o sustenta. Entendemos, que para uma teoria realizar seu papel cognitivo, e conforme Morin (2001) ganhar vida é preciso o pleno emprego da atividade mental do sujeito que conhece.

Daí a relevância de um conhecimento teórico sólido da área de formação e experiência no trato das questões da área de investigação para a escolha da abordagem e método a serem seguidos na elaboração de novos conhecimentos, lembrando o que nos diz Gatti

[...] O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele de fato é construído na prática, no exercício do 'fazer a pesquisa'. O método, neste sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições

metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça. O método oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência e validade, mas ele não pode virar uma 'camisa de força'. (...) O método é vivo. (GATTI, 1998, p.17)

Compreendemos que nessa dinâmica construtiva do método, as epistemologias que consideram o contexto atual de mudanças aceleradas e a diversidade, exigem por parte das/os pesquisadoras/es flexibilidade na definição das categorias de análise e apontam para uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEY, 1994) de investigação e interpretação do mundo de forma minuciosa, descritiva, considerando também de relevância o conhecimento do senso comum e reconhecendo a historicidade, a subjetividade, a emoção, a intuição, a interdependência e complexidade no fazer científico (MORIN, 2002), buscando a compreensão de casos particulares dentro do contexto em que foram vivenciados. Contudo, evidenciamos que

[...] para o espírito científico, importa antes e sempre, a consistência do método adotado, a coerência que se estabelece entre teoria e fato, a lógica que se consegue defender e sustentar, os corolários e conseqüências das análises, tanto de uma perspectiva científica, como ética, e, também o espírito crítico sobre o próprio método. (GATTI, op. cit., p.14)

Consideramos tais orientações relativas à dimensão de superação e revisão constantes do fazer científico, no âmbito da abordagem qualitativa, porquanto, o foco recai nas/os pesquisadoras/es que se constituem como instrumento principal, em contato direto com o ambiente natural e a fonte de dados, levando em conta a especificidade dos objetos de estudo, cuja centralidade é no processo mais do que em simples resultados ou produtos, ou ainda, no alcance do objetivo geral da pesquisa a qualquer preço, (GOLDENBERG, 2004) mas analisando os dados de forma indutiva, com ênfase na interpretação do significado de suas vidas.

No âmbito do pensamento complexo a teoria é engrama e o método para ser estabelecido, precisa de estratégia, iniciativa, invenção, arte, assim, a teoria não é o fim do conhecimento, mas um meio-fim inscrito em permanente recorrência, de acordo com Morin (2001).

Podemos entender a partir do pensamento complexo como as teorias feministas se desenvolveram como um meio-fim em constante recorrência e luta na difusão do conhecimento no mundo social contra a discriminação, a segregação e o silenciamento das mulheres. Adentrando o mundo acadêmico, o feminismo deixou explícito esse

posicionamento político como um dos principais objetivos das epistemologias/metodologias feministas.

Em síntese, podemos dizer que as epistemologias feministas têm em comum a luta contra as desigualdades e a favor do empoderamento das mulheres e sua emancipação, como pressuposto epistemológico, independente das divergências existentes entre todos os posicionamentos de diferentes vieses (psicodinâmico, empiristas contextuais, do ponto de vista feminista, pós-moderno) que venham a assumir na produção do conhecimento.

Compreendemos que se definir por paradigmas epistemológicos feministas é negar a pretensa neutralidade científica, assumir o posicionamento político e ideológico a favor das mulheres, conforme Macedo (2004, p. 241), “[...] trabalhando cada vez mais densamente para abalar velhas crenças patriarcais”. Produzindo e disseminando saberes sobre e por mulheres, e acima de tudo, de relevância para mulheres e suas lutas, é assumir a complexidade da temática das relações de gênero e sua representatividade social, identificando suas nuances e sua dinâmica, em termos teórico-metodológicos pressupondo valores e emoções que deixam claro o posicionamento político em favor do empoderamento das mulheres, apesar de ambiguidades e contradições presentes nas formulações teóricas das diferentes epistemologias.

Dessa maneira, os pressupostos das epistemologias feministas estão implicados com o sujeito do feminismo, ou seja, com as mulheres¹⁸ e com saberes contextualizados que nos mobilizam a descrever como objeto de pesquisa, a vida de uma mulher e, assim, ressignificar, aprender, interpretar, buscando compreendê-lo, articulando razão e emoção, o que não se apresenta como tarefa das mais fáceis. Para Jaggar (1997), a abordagem epistêmica feminista reconhece a valor da emoção na produção do conhecimento e da investigação teórica, afirmando que é preciso, de fato, conciliar razão e emoção, abstraídas pela nossa cultura moderna, assim como, reconstruir as fontes, documentos e vestígios sobre as mulheres que são deliberadamente apagados.

Perrot (op. cit, p. 21) evidencia essas dificuldades ao escrever a história das mulheres, assegurando que “[...] que sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos. Há um déficit, uma falta de vestígios.” Ao que se soma o fato das mulheres deixarem poucos indícios diretos de escritos e materiais pessoais, que

¹⁸ Ainda que não haja consenso entre as teóricas feministas sobre esse sujeito do feminismo, a exemplo de Butler (2003) que questiona o caráter essencialista desta indicação e a dicotomia sexo/gênero que não dá conta da abrangência de representatividade política desse sujeito.

podemos observar mediante os seguintes fatores que essa historiadora constata em suas pesquisas

[...] seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas muito rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. (...) Ocorre igualmente uma autodestruição da memória feminina. Convencidas de sua insignificância, estendendo à sua vida passada o sentimento de pudor que lhes havia sido inculcado, muitas mulheres, no ocaso de sua existência, destruíam – ou destroem – seus papéis pessoais. (PERROT, op. cit., p. 17-18)

Diante de tais evidências, procuramos, no entanto, valer-nos do método de histórias de vida, especificamente do método biográfico, na coleta de informações (vestígios de papéis pessoais, cartas, documentos e registros escolares), nas entrevistas e descrição da realidade vivida, em que nosso envolvimento e proximidade com a experiência docente, de formação de professoras e de gestora da educação básica na rede pública de ensino constituem um caminho possível que nos auxiliará na compreensão do todo, na tentativa de “[...] fazer com que a história contada acompanhe os assuntos dos registros oficiais e os materiais fornecidos por outras pessoas familiarizadas com indivíduos, acontecimentos ou lugares descritos” (BECKER, 1999, p. 102).

O nosso interesse no método biográfico num estudo das relações de gênero é mobilizado pelo reconhecimento de que não é possível escrever sobre a educação e as evidências de gênero sem passar por aquelas que a fizeram e a pensaram, pois de acordo com Ranguetti (2005) os objetivos dessas pesquisas precisam estar ligados aos personagens importantes do passado, o que sem dúvida poderá contribuir para tornar múltipla a compreensão acerca do percurso histórico da Educação e, não apenas ligados à história de instituições.

A pesquisa de histórias de vida está ligada a pessoas, ao povo, ao princípio humano e a inserção da pessoa na cultura, numa tentativa de radicalizar o coeficiente cultural numa experiência participada, onde a/o pesquisador/a visa interferir, a partir da compreensão dos sujeitos/fenômenos pesquisadas/os, utilizando métodos próprios, como atividade pensante do sujeito concreto¹⁹, construídos enquanto membro/pesquisador/a junto com os outros membros. Por outro lado, os estudos feministas e das relações de gênero comportam tanto o uso de referências descritivas quanto formulações teóricas utilizáveis para analisar as relações

¹⁹ Morin (2003) defende a criação de métodos próprios por parte do pesquisador/a, a partir da experiência participada e da necessidade de compreensão dos sujeitos pesquisados, no âmbito do coletivo.

sociais entre os sexos ao empregar as epistemologias que possam explicar o conceito de gênero e dar conta da mudança histórica.

Nesse processo, compartilhamos as inquietações de pesquisadoras/es do método biográfico, da formação docente e gênero (CATANI, 2003 e SOUSA, 1998) que tem por fim pesquisar de forma reflexiva essas itinerâncias de vida e formação, suas influências e significados ao contar a história da pessoa tal como a experienciou, bem como, das teóricas e estudiosas de gênero que o definem como uma construção eminentemente social das idéias acerca dos papéis próprios de homens e de mulheres que determinam suas identidades subjetivas.

Essa opção metodológica que nos autorizamos experienciar foi sendo tecida mediante estudos e proveitosas discussões sobre formação, epistemologias e abordagens metodológicas de pesquisa durante a participação nas disciplinas e encontros científicos, nos quais, os caminhos de investigação a pensar e trilhar em meio a incertezas, inquietações e compromissos foram emergindo como possibilidades e resultados que pudessem expressar a representatividade da pesquisa para o empoderamento e visibilidade das mulheres no campo educacional e em outros espaços.

Portanto, nosso intuito é favorecer a compreensão de procedimentos, valores e atitudes exigidas frente às mudanças nas práticas e discursos que resultam dos novos engendramentos sociais, econômicos, políticos e culturais expressos nas linguagens, saberes, relações do cotidiano e trabalho dos indivíduos na contemporaneidade.

Discutiremos a seguir as perspectivas epistemológicas feministas e os estudos de gênero, a partir das interfaces metodológicas com histórias de vida e biografias, seus pressupostos, experiências e proposições, como reflexão necessária no curso dessa produção científica em educação.

1.2.2 A ótica das epistemologias feministas na tessitura do método biográfico

A emergência dos estudos de gênero, a partir da década de 1960, contou com contribuições recíprocas da explosão do feminismo e das transformações na historiografia, bem como, da História Social e da História das Mentalidades, articuladas ao crescimento da antropologia para elevar as mulheres da condição de objeto a de sujeito da História (SOIHET,

2007), apesar de ter sido contestado o seu estatuto teórico, como categoria de análise para interrogar e mudar paradigmas históricos existentes.

Scott (1995) foi uma das pioneiras ao enfatizar a necessidade de superação dos usos descritivos do gênero como um conceito associado ao estudo de coisas relacionadas às mulheres, demonstrando limites nas abordagens descritivas para questionar conceitos dominantes que pudessem abalar seu poder e, chegar a transformá-los. Outro aspecto a considerar, é que, podemos observar uma defasagem entre a alta qualidade das produções recentes sobre a história das mulheres e seu estatuto científico nos espaços acadêmicos, permanecendo como produção marginal e, de pouca relevância, a busca de garantias de emancipação e empoderamento das mulheres.

Para Rago (1995), a importância e significação dos estudos feministas para a produção do conhecimento evidenciando o *lugar do feminino* em nossa cultura poderá auxiliar na percepção da forma como a sociedade reage às possibilidades das mulheres pensarem com autonomia, como personagens na História e não mais como figurantes ou sombras em torno dos homens, trazendo contribuições significativas.

Tais aportes podem ser observados quando, o feminismo, segundo Schienbinger (op. cit., p. 328) faz “[...] novas perguntas, perguntas que geralmente estão em desacordo com as assunções fundamentais de uma disciplina” e desse modo, consegui as respostas para as grandes perguntas, e isso é o que se constitui uma das maiores contribuições feministas a serem feitas.

Por isso, estudos como o de Rago (1995) sobre a feminização cultural contemporânea, ou seja, o modo pelo qual temas, valores, atitudes e comportamentos femininos foram incorporados na modernidade, fruto das pressões históricas do feminismo revelaram a hierarquização, as relações de poder e a misoginia²⁰ presentes na definição das identidades de gênero, destinando de forma rígida o espaço público para homens e o privado para mulheres.

Essa feminização cultural influencia nosso mundo no âmbito da Ciência, permitindo inovações em relação à produção do conhecimento, a partir dos estudos feministas, na medida em que as epistemologias feministas apontaram para a necessidade de descentralizar o foco de atenção da masculinidade no pensamento e nas práticas sociais, bem como desvelar o controle elitista e os abusos da Ciência contemporânea expressas na aceitação da ideologia da classe social dominante (JAGGAR, 1997).

²⁰ Significa aversão às mulheres.

No âmbito da política, o feminismo questionou os conceitos básicos dos princípios liberais (universalismo, liberdade e igualdade) que se constituía na exclusão de muitos e defendeu a perspectiva da diferença para a constituição de uma esfera pública autônoma e no âmbito da sexualidade, criticou a racionalidade que norteia as práticas sociais e sexuais e as próprias formas da cultura (RAGO, 1995). Estes processos assumem caráter irreversível e de relevantes contribuições para qualificar as relações entre homens e mulheres, em particular, no que se refere aos espaços de produção do conhecimento científico.

Schienbinger (2001) expõe a discriminação que as mulheres vivenciaram/vivenciam em espaços universitários ou academias no decorrer da história, e combate a idéia vigente no século XVIII, de que mulheres não poderiam fazer parte do mundo científico ao traçar caminhos diversificados na busca de espaços, onde se dava a construção do conhecimento, não se atendo somente a instituições oficiais, que serviam para os debates intelectuais e científicos organizados e dirigidos por mulheres, bem como as manifestações dessa discriminação de forma sutil nos dias atuais, num processo velado de hierarquização e definição de espaços na medida em que, quanto maior o poder e prestígio, cada vez menos rostos femininos são vistos, sendo-lhes atribuído um *status* inferior na comunidade científica, além de baixos salários.

Enfatiza ainda, as relações que se estabeleciam no diálogo e colaboração entre maridos e mulheres, onde a Ciência transitava informalmente pela relação conjugal. Por isso, Schienbinger, (op. cit., p. 335) afirma que “[...] a história das mulheres na ciência, contudo, não foi caracterizada por uma marcha de progresso, mas por ciclos de avanço e recuo. A situação das mulheres mudou junto com as condições sociais e os climas de opinião”, levando-nos a entender que as mulheres ficaram a mercê das mudanças sociais no tocante à sua inserção no mundo científico.

Harding (1999) faz uma revisão acurada dessas críticas feministas ao posicionamento das mulheres na Ciência moderna e as investigações realizadas com óticas androcêntricas, demarcando o atual debate feminista em três enfoques epistemológicos: o *empirismo feminista contextual*, que só identifica como problema a má ciência; o *enfoque psicodinâmico* que assevera a existência das diferenças entre homens e mulheres, construídas socialmente; o *ponto de vista feminista*, que sustenta como único ponto de partida, a experiência social das mulheres para descobrir o rumo masculino da Ciência; e o *pós-modernismo feminista*, que discute os pressupostos científicos mais fundamentais com o objetivo de desvelar como o desenvolvimento da Ciência incorpora valores, questionando os

fundamentos intelectuais e sociais do pensamento científico, defende a possibilidade de utilização da Ciência com fins emancipadores, apesar de estar imersa em um universo “masculino e burguês”.

Como resultante desse universo, temos a dominação masculina identificada nos papéis, práticas e discursos científicos disseminados no cotidiano de modo naturalizado para explicar hierarquias e desigualdades produzidas entre os sexos, frutos da herança do patriarcado (BOURDIEU, 1995). Dessa forma, a hierarquização das relações entre os sexos traça perfis estereotipados e indica comportamentos ambivalentes, emergindo tabus, preconceitos, discursos e representações que legitimam o *status* de dominante (homens) e dominado (mulheres), havendo, assim, desdobramentos na divisão do trabalho entre os mulheres/homens, onde o homem se localiza no espaço público, com todas as possibilidades de interação e a mulher fica circunscrita ao espaço privado, limitada às tarefas que esse *locus* lhe oferece.

Para Bourdieu (1995) tais características apontam para um modelo de sociedade patriarcal e androcêntrica que abrangem toda estrutura social que tenha origem no poder do pai e que dedicou à mulher um lugar periférico na sustentação do jogo da dominação. Existindo um poder invisível que é reproduzido através dos símbolos, os quais são instrumentos por excelência de integração social, e, possibilitam os *consensos* acerca do sentido do mundo social que contribui para a reprodução da ordem social e é incorporado, no *habitus*²¹ ou seja, a maneira como o social impregna o sujeito social.

Esse modelo de sociedade, não é exclusivo da cultura ocidental, e atribui às mulheres a responsabilidade pela educação dos filhos, colocando-lhes nas mãos o futuro da nação, a ideologia do progresso e a responsabilidade pela perpetuação da fé cristã²², dando significado às relações de poder que não são explícitas, mas, assumem uma dimensão decisiva da organização de igualdade e desigualdade entre homens e mulheres, evidenciando questões de gênero que caberiam ser analisadas nos contextos históricos.

No trato dessa questão, Scott (1995), ressalta ainda, que pesquisadoras/es de estudos sobre a mulher com visão política mais global, não se detiveram em provar que as mulheres tiveram uma história e/ou que participaram das principais mudanças políticas da civilização ocidental, ousaram, ao evidenciar a política como um dos domínios onde o gênero pode ser utilizado como categoria de análise histórica.

²¹ Bourdieu desenvolve este conceito para definir um sistema intra-reflexivo de disposição no qual se encontra incorporado toda a história social do sujeito.

²² Nos livros *Mulheres Moralmente Fortes* (PASSOS, 1993) e *A Educação das Virgens* (PASSOS, 1995) o assunto é discutido a partir do estudo realizado sobre escolas femininas baianas.

Scott (ibid.) assegura ainda que outras teóricas recorreram às categorias: gênero, classe e raça para escrever uma nova história, como se existisse paridade entre elas, no entanto, a categoria “classe” está embasada na teoria de Marx sobre a determinação econômica e a mudança histórica, enquanto que as categorias “raça” e “gênero” não veiculam tais associações. Gênero, portanto, envolve discussões de diversos grupos identitários interessados em aprofundar tais demandas de relevância social, cultural e histórica, evidenciando a lógica androcêntrica e excludente da sociedade patriarcal, como já sinalizamos.

As construções culturais decorrentes desses processos são traduzidas em situações de desigualdades e hierarquias que produzem significados e afirmam modos diferentes de agir, em que o homem normatiza e tem o poder e a mulher submete-se por ser o sexo frágil que precisa do protetor. Neste contexto, Beauvoir afirma que esta submissão e passividade apresentadas como características essenciais do comportamento da mulher *feminina* não é um destino biológico, mas “[...] um traço que se desenvolve nela desde pequena [...] na verdade, é um destino que lhe impõem seus educadores e a sociedade” (BEAUVOIR, 1949, p. 315).

Sendo assim, consideramos a necessidade de proceder a uma análise das vivências de Carmen Teixeira, no sentido de revelar, conhecer sua historicidade e dar sentido às experiências vividas, percebendo as relações de gênero que, para Fagundes (op.cit., p.24-25) são “[...] o modo contemporâneo de se organizar normas passadas e futuras, um modo de os indivíduos se situarem na sociedade como homens ou como mulheres e, através dessas normas”. Esta noção foi sendo construída historicamente em função dos aspectos biológicos para traduzir processos discriminatórios e excludentes de que o corpo do homem é decisivamente diferente do corpo da mulher, por isso, admitindo-se sua fortaleza e superioridade.

Fagundes (ibid.) ressalta que na história da humanidade, homens e mulheres recebem educação diferenciada, tanto em família, quanto em outras instituições sociais, reforçando assim, esse contexto de desigualdades a partir das diferenças impostas social e culturalmente no processo de educação da mulher no decorrer da história, afirmando que a participação da mulher na história da humanidade foi sistematicamente ignorada e que coube a esta “[...] encarnar a função biológica de reprodução da espécie e a função social de cuidar dos que são os produtores da sociedade” (FAGUNDES, op. cit., p. 33).

Portanto, para compreender o presente faz-se necessário pesquisar sobre itinerâncias e errâncias vividas pelas mulheres, identificar, analisar e conhecer as interações

feitas, valendo-nos de procedimentos metodológicos coerentes, que em nossa pesquisa assume a abordagem biográfica.

Souza (2003) constata que existem diferentes variações face ao contexto e campo de utilização da abordagem biográfica, também denominada histórias de vida, e afirma que: é método, porque logrou no seu processo histórico de vasta fundamentação teórica, cujo traço marcante é a orientação multidisciplinar²³; e, técnica porque também gozou de conflitos, consenso e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização.

As variadas classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de recuperar a singularidade das histórias narradas, a partir da voz dos sujeitos históricos e sócio-culturalmente situados, garantindo-lhes o seu papel na (re)construção da história individual/coletiva, intermediada por suas vozes, tornando-se, conforme Passegi (2008), uma ferramenta de renascimento, dos percursos, atitudes, crescimentos, derrotas, posicionamentos ante as derrotas e ante as vitórias, e as conseqüências vividas no espaço privado e público, por conseguinte, constitui-se um método que privilegia a voz dos sujeitos e escuta também seus silêncios.

Esses aspectos destacam o caráter subjetivo, qualitativo e formativo do método de histórias de vida, pois “[...] a história de vida de uma pessoa, para além de todas as subjetividades individuais e idiosincrasias de alguns factos, acaba por ser social e não apenas singular” (VIEIRA, 1999, p. 50). No entanto, precisamos assinalar a diversidade de sentidos e estratégias que podem comprometer a consistência e rigor das metodologias utilizadas.

Torna-se claro, diante de tais advertências, a atenção que precisamos ter quanto ao sentido das narrativas biográficas expressarem a subjetividade inerente à “leitura de uma vida”, em que a memória traduz-se como uma construção social e coletiva (SOUZA, 2003), como espelho das aprendizagens, vivências e representações da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais.

Nessa pesquisa, os tempos se confundem e temos a oportunidade de conhecer e analisar determinadas situações vividas, compreender as influências sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais e educacionais presentes na processualidade da existência de Carmen Teixeira.

²³ Goldenberg (2004) destaca a perspectiva interacionista, envolvendo, principalmente a Sociologia, a Antropologia, a Ciência Política, a Psicologia e a Filosofia.

O diálogo entre diferentes tempos e espaços, entre o individual e o sócio-cultural, permite identificar as influências, as continuidades e descontinuidades presentes nos diferentes espaços de formação, como também, na identidade pessoal e profissional que vai se delineando por se tratar de uma questão subjetiva o redesenhar a história vivida. Para Bueno (2002), essa foi uma questão que se mostrou esquecida ou relegada a segundo plano pelas/os pesquisadoras(es).

Segundo Camargo; Lima; Hipólito (1984), a produção científica sobre a história de vida na América Latina é um “fenômeno” do pós-guerra. No Brasil, a sua utilização instaura-se nos anos 1960 com o programa de “História oral” do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV), com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional.

Nóvoa (1992) afirma que os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas começaram a ser utilizados a partir do final dos anos 70, o que demarca o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais da área da educação e outras percepções sobre itinerâncias de formação, no confronto com outros métodos dominantes no cenário da pesquisa educacional.

O pensamento de que as narrativas biográficas são consideradas fontes imprescindíveis para a constituição e compreensão da formação de educadoras(es) é recente, tornando-se assim, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico. É esta dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação (PINEAU, 1987).

Pineau (ibid.) considera a história de vida como um método de investigação, que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva.

Os estudos mais recentes sobre formação de professoras/es destacam *a pessoa do(a) professor(a)*, ressaltando a importância da subjetividade e as relações de gênero que perpassam essa formação. De acordo com os estudos de Catani (2003, p. 28-29)

[...] Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidade como abnegação,

dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres [...] quando se trata de aprofundar a vocação feminina ao professorado.

Nesse contexto, a possibilidade de utilização do método biográfico poderá desencadear importantes embates teóricos no seu percurso evolutivo, como observa Ferrarotti (1988), numa luta contínua por reconhecimento de seu estatuto científico, enquanto método autônomo de investigação. Apresentando-se hoje, como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social, atribuindo significativo valor à subjetividade.

A opção metodológica pelo método biográfico e de histórias de vida requer a articulação necessária de todas as etapas de investigação aos objetivos entre si e ao problema de pesquisa, bem como o alinhamento e coerência com a seleção dos pressupostos epistemológicos feministas que irão fundamentar e nortear os itinerários da pesquisa como desafio constante. Corroborando com Becker, coletar

[...] uma história de vida cumpre etapas para garantir que ela abranja tudo o que quer conhecer, que nenhum fato ou acontecimento importante seja desconsiderado, que o que parece real se ajuste a outras evidências disponíveis e que a interpretação do sujeito seja apresentada honestamente [...] tenta fazer com que a história contada acompanhe os assuntos dos registros oficiais e os materiais fornecidos por outras pessoas familiarizadas com os indivíduos, acontecimentos e lugares descritos (BECKER, 1999, p. 102)

Por isso, ressaltamos que nos diferentes procedimentos metodológicos a serem construídos e percorridos na reconstrução da biografia de Carmen Texeira, as interpretações que as pessoas fazem de suas próprias experiências para explicar comportamentos, percepções e vivências na reconstituição da história de vida individual e social, ao longo da profissão, são de suma importância para nossa construção, enquanto pesquisador/a.

Constatamos que uma biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o/a pesquisador/a lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais - em geral autobiográficos - estão sujeitos a inúmeras deformações; se forem descritos, decorrem do fato de ser "um sujeito-objeto que se observa e se reencontra" por meio das interações entre o observador e o observado.

O uso das biografias é reconhecido como fonte legítima de informações para Ferrarotti (2010, p. 22), mas pondera que isso "[...] não pode confundir-se com a

especificidade heurística do método biográfico", uma vez que a mesma "pertence antes à atitude factual dos historiadores sociais que recorrem a fontes orais". Tomar uma biografia como um "exemplo", "caso", ou "ilustração", constitui, segundo esse autor, um empobrecimento ainda maior do método, de vez que tal atitude implica uma epistemologia que se contradiz com o pressuposto da subjetividade inerente ao método autobiográfico, comprometendo também os objetivos da pesquisa que deve buscar contar a história da pessoa tal como ela experienciou.

Fazer isso significa apenas tomar uma biografia para buscar, por equívoco, a generalidade, a universalidade de acordo com pressupostos epistemológicos da Ciência moderna. Apelar para a representatividade da biografia significa negar o caráter histórico do método - uma vez que se trata da história de uma vida – bem como o pressuposto da subjetividade nele contido. Neste sentido, Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999, p. 117) esclarecem que “[...] não constituem, de modo algum, um inquérito verificatório, não visam estabelecer leis, nem provar hipótese; tem por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos”.

De acordo com Finger (1988, p. 81), “[...] o método biográfico surge como resultado de considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de pôr em prática processos de tomada de consciência, ou seja, processos que são considerados formadores para os adultos”. O termo método biográfico valoriza a compreensão do que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação aos sentimentos, vivências e a experiências que tiveram lugar na sua história de vida.

Sabemos que percorrer essas itinerâncias se constituiu numa tarefa delicada e singular, por isso, contamos com as/os teóricas/os que pudessem contribuir com nossos estudos, persistindo nos objetivos definidos na pesquisa, de forma articulada à construção das interfaces teórico-metodológicas; realizamos a coleta de informações e as entrevistas, e, de novo voltamos as/aos escritos das/os teóricas/os no diálogo com as/os entrevistadas/os o que se apresentou como etapa prioritária da dinâmica do método biográfico fidedigno ao movimento constitutivo do ser, seguindo as trilhas das pesquisadoras de gênero.

1.2.3 Nas trilhas das pesquisadoras de gênero

O caminho a ser trilhado durante o processo de investigação, sob o ponto de vista analítico-reflexivo, assumiu o desafio de contar a história de Carmen Teixeira, evidenciando o

processo de invisibilidade do seu papel de mulher e educadora que perpassaram as relações de gênero em sua existência.

Esse caminho, portanto, foi construído pelas narrativas das pessoas entrevistadas que conheceram e/ou conviveram com Carmen Teixeira no âmbito das relações familiares e institucionais/sociais, a partir dos sentidos que por nós foram interpretados, do que pudemos fazer emergir destes discursos, bem como do material biográfico secundário: documentos de época, livros, revistas, jornais e outros produzidos por ela (cartas, pareceres, entre outros). Foram depoimentos situados de parentes, amigas/os, colegas de trabalho, ex-alunas/os, professoras/es, funcionárias/os radicados em diferentes localidades (Salvador, Caetité, Rio de Janeiro, Brasília).

As pessoas entrevistadas possuíam formação diversificada e por isso, desenvolvem atividades profissionais as mais diversas, mas em sua maioria tem por afinidade ou vinculação, atividades relativas à educação. Foram mulheres e homens de diferentes origens, idades, escolaridade, classes sociais e profissões (adultos, idosas/os, aposentadas/os, políticos, historiadores, educadoras/es, porteiros, motoristas, domésticas, funcionárias/os públicas/os) que se relacionaram de alguma forma com D. Carmen ou Carmita, como era chamada pelos membros da família.

Procuramos tecer os fios da biografia de Carmen Teixeira com os recortes que obtivemos sobre sua vida de mulher/educadora. Não existe algo previamente tecido utilizando as lentes de gênero. Tecemos o que nos foi dito com o que nos dizem também as teorias sobre relações de gênero, biografia e educação. Essa tessitura foi construída a partir de cada experiência que é multireferencial, porquanto, os fios são entrelaçados numa teia complexa de características semelhantes nos mais variados contextos em que estão presentes na experiência vivida/lembrada, em diferentes situações, assumindo dessa maneira, diferentes sentidos.

O conceito de experiência como mais representativa de uma posição do que de uma essência, teve por inspiração a perspectiva de Joan Scott (op. cit., p. 42) que afirma ser “[...] a experiência um evento lingüístico (não acontece fora dos significados). Já que o discurso é, por definição, compartilhado, a experiência é coletiva assim como individual. Experiência é uma história do sujeito. A linguagem é o local onde a história é encenada”. Assim, pudemos concluir que as experiências constituem as histórias das itinerâncias vividas e foram também constituídas por elas, mas não de forma aleatória, conforme se encontraram disponibilizadas nos tempos e espaços da linguagem, do social, cultural e histórico.

Tomamos o método biográfico como aporte metodológico, buscando nesses tempos e espaços mencionados, coletar informações sobre a vinculação pessoal/profissional com os entrevistados (colegas de profissão, ex-alunas/os, familiares e amigas/os), bem como o registro de levantamento de imagens e documentos pessoais e de época, para reconstruir espaços pessoais e profissionais de Carmen Teixeira.

No caso desta pesquisa, fizemos entrevistas em profundidade, estas que têm a intenção de “[...] recolher o saber específico de que o narrador é portador” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 51), e utilizamos, especificamente, com entrevistados idosos roteiros de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) e apresentação de fotos, servindo de “pistas” para facilitar na organização do pensamento, minimizando as exigências da memória. Esses foram procedimentos afins com os pressupostos epistemológicos adotados, os quais admitem emoções, observações e avaliações de forma interligadas.

Por isso, foram considerados também, as expressões, desejos, sentimentos que emergiram por parte das/os entrevistadas/os na interação com a entrevistadora, durante a execução destes procedimentos de coleta de informações, ainda que existisse algum direcionamento de nossa parte. Essa atitude se distancia de um modelo de entrevista perfeitamente neutra. Para Bogdan e Bikley (1994, p. 36) “[...] as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista”, buscando entender os sentimentos e representações das/os entrevistadas/os, a partir da escuta de suas histórias de vida e suas interfaces relacionais com Carmen Teixeira, (re)contadas durante a construção do conhecimento, apoiada na empatia que estabelecemos para saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo desses atores sociais e, então, poder compreender *de dentro* suas atitudes, comportamentos e sistema de idéias, de valores e símbolos, nas vivências formativas, experiências e vínculos gerados nessas relações com Carmen Teixeira.

Na tessitura desses caminhos, essa história de vida emergiu com o alcance da visão que aprendemos a olhar por *lentes* de gênero, neste momento de nossa própria itinerância quando visibilizamos também, os entraves em nossa formação de mulher/educadora e os processos de discriminação vividos, nos quais, identificamos questões sutis de manutenção do poder masculino nas relações de gênero. No entanto, buscamos o equilíbrio para evitar que o entrelace, comprometesse o distanciamento necessário a consecução dos nossos objetivos da

pesquisa: reconstruir a vida de Carmen Teixeira e dar visibilidade as suas contribuições educacionais.

1.4 O COMEÇO DA LEITURA

Tratar sobre a história de uma vida não significa seguir uma cronologia linear, no entanto, decidimos de início, abordar a base familiar de formação, por entendermos a relevância das construções sociais que se estabelecem nessa instituição, acerca de ser homem e ser mulher, assumindo caráter decisivo na formação. Por isso, começamos por discutir os marcos teóricos que perpassam o patriarcado ao longo da história de formação inicial de Carmen Teixeira, nascida em uma família que se estrutura em pilares androcêntricos, no contexto de uma sociedade organizada no modelo patriarcal, no capítulo intitulado *Historiando: o cenário da educação das mulheres no Brasil de 1909 a 1933 e a influência do patriarcado*.

A ênfase no capítulo seguinte, diz respeito a *Itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira: mulher, educadora/gestora*, em que buscamos entender as itinerâncias de vida percorridas no âmbito das vivências profissionais e desse espaço de pertencimento ao sexo feminino que é o exercício da docência e gestão no âmbito educacional.

No capítulo seguinte, *Visibilizando as contribuições de Carmen Teixeira em sua atividade profissional na educação*, tratamos de evidenciar as contribuições de Carmen Teixeira para a formação de professoras e projetos de educação integral na Bahia, as quais foram invisibilizadas, considerando a perspectiva teórica de gênero.

Por fim, em *Escutas e escritas sobre a vida/formação e contribuições profissionais de Carmen Teixeira: análise e reconstrução da história de vida num contexto formativo generificado*, analisamos os temas abordados de forma recorrente nas entrevistas e destacamos nessas narrativas que os atributos e contribuições da mulher/educadora Carmen Teixeira que se contrapõem ao processo de invisibilidade na sociedade.

Evidenciamos nas *Considerações finais*, o que o método biográfico possibilita a princípio como movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita entender os sentimentos, representações e evidências de invisibilidade do papel desta mulher presentes nas relações de gênero, negados na perspectiva de neutralidade do modelo positivista de ciência moderna, discutido anteriormente.

Ademais, vale ressaltar que o paradigma positivista em cujos alicerces foram pautados “moldes” estereotipados, estabelecidos previamente, estáveis e declaradamente aceitos, que segundo Delory-Momberger (2008, p. 18) “[...] antes ajudavam o indivíduo a construir, para si mesmo, uma figura de si profissional, social, étnica, nacional, de gênero” são atualmente implícita ou explicitamente rejeitados.

Assim, por meio dos registros das histórias de vida podem ser desveladas as itinerâncias desde a infância até a fase adulta, evidenciando as variadas influências que tiveram família e escola, como espaços prioritários onde se educa e se constrói principalmente, a mulher, que ao passar por muitas formas de acomodação e resistência, de acordo com Catani (2003) corresponde por fim, as expectativas estereotipadas de papéis sexuais e torna-se educadora, havendo possibilidades de re-significação desse fazer profissional como sinalizam os estudos de Fagundes (2005) sobre a construção desses vínculos profissionais.

O exercício de (re)olhar essa experiência de vida na tentativa de retomar o fio condutor que “teceu e tece a trama do próprio mundo vivido” (SOUZA, 2008), possibilita rever o cenário educacional e da formação de professoras, bem como da construção social de ser mulher e ser homem e filtrar dessas experiências vividas, construções e desconstruções sócio-culturais.

Daí a importância do uso do método de histórias de vida e dos estudos de gênero, cada vez mais, ganhar corpo e expressão na construção do conhecimento articulados à de educação e formação docente, desvelando as tessituras de poder e dominação, de contradições, silenciamentos e discriminações nas relações de gênero, construídas historicamente e percebidos nos percursos vividos e nas interações realizadas na sociedade que vivemos como iniciamos a descrever a seguir.



*Foto de Carmen no colo da mãe e irmãos
Fonte: Arquivo pessoal de Célia Teixeira*

CAPÍTULO 2

HISTORIANDO: O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL DE 1909 A 1933 E A INFLUÊNCIA DO PATRIARCADO

Não é só um direito, mas, também, um dever moral de nos expressar de maneira livre, autêntica e sincera.

A Arca

Neste capítulo, delineamos o cenário da educação das mulheres no recorte temporal de 1909, ano do nascimento de Carmen Spínola Teixeira, ao ano de 1933 em que concluiu sua etapa formativa inicial. Esse recorte concerne tanto ao contexto familiar quanto de sua escolarização e atualização para o exercício profissional. Trazemos reflexões acerca da educação vivenciada pelas mulheres, mediatizadas por diretrizes e definições preestabelecidas socialmente sobre suas itinerâncias de vida/formação, fazendo uma abordagem sobre o patriarcado e sua influência nessa conjuntura, bem como dos fundamentos do positivismo²⁴ (COMTE, 1989) que propunha o planejamento social e político de desenvolvimento e organização da sociedade a partir da moral conservadora, no qual o tratamento dos fenômenos sociais seria reduzido à forma de leis gerais tais como as leis da Física.

Entendemos que começar por reconhecer configuração, mecanismos, limites, abrangências desse cenário, seja essencial para compreender o funcionamento do sistema de poder e historicidade vivida por Carmen Teixeira no seio de sua família, e assim, lançar o olhar sobre as fissuras da dominação masculina que nos revelam as lacunas e fragilidades inerentes a um processo que parece enfraquecer com o passar dos anos, entretanto, tem seus contornos melhores definidos e compreendidos à medida que são discutidos e analisados à luz do conhecimento científico.

Cabe ressaltar nossa busca por autoras/es que tratam da contestação de pressupostos androcêntricos dos saberes hegemônicos e do esforço resolutivo de crítica à rigidez dos códigos sociais dominantes, para uma compreensão necessária às discussões e divergências relacionadas, por exemplo, à noção de universalidade da identidade feminina, essencialismo e construção de um sujeito estável do feminismo, reconhecendo, entretanto, que a complexidade e abrangência em que se constituiu esse debate sobre universalidade e essencialismo fugiria aos objetivos do nosso trabalho. Mencionamos apenas argumentos mais representativos que compõem e contrapõem essa visão, bem como do patriarcado como contribuições para o entendimento do processo de invisibilidade das mulheres na sociedade.

O debate sobre universalidade considera a mulher o sujeito do feminismo, para pensar uma política feminista e avançar como movimento social. Benhabib, (1990) propõe falar de um universalismo interativo pós-metafísico, assumindo a concepção habermasiana sobre o princípio de universalização que “[...] pode ser compreendido [...] como uma

²⁴ O positivismo compreendido enquanto uma doutrina criada por Augusto Comte, pensador francês, que influenciou o pensamento político e a organização social no Brasil e se instaurou a partir do período Republicano, que traz como fundamento, o pressuposto de que todo saber humano pode ser sistematizado de acordo com os princípios adotados como critério de verdade para as ciências exatas e biológicas, postulando, dessa maneira, realizar o planejamento para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo com bases nesses mesmos critérios das ciências exatas e biológicas, tornando possível a formulação de leis gerais e imutáveis. (ISMÉRIO, 1995).

reconstrução das intuições da vida cotidiana, que estão na base da avaliação imparcial de conflitos de ações morais” (HABERMAS, 2003, p. 143).

Benhabib, (ibid.) defende essa concepção de universalismo interativo pós-metafísico como uma reformulação da pragmática universal habermasiana²⁵ baseada na co-validação de afirmações de verdade em termos de uma teoria discursiva de justificação que diz respeito à verdade como pretensão de validade que vinculamos aos enunciados, as afirmações e aos estados de coisas. Por isso, não concebe a possibilidade de se pensar uma política feminista sem um sujeito, e não abre mão da noção de universalidade, para que o feminismo possa avançar como movimento social.

Para Butler (2003), entretanto, o essencialismo acaba por gerar exclusões com conseqüências coercitivas e reguladoras, evidenciando também que para a ação política não é necessária uma identidade, pois, que esta se constitui de forma performática pelas expressões que são tidas como seus resultados, por isso, corrobora com o pensamento de Beauvoir (1949) *ninguém nasce mulher e sim torna-se mulher* ratificando-o “[...] mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim” (BUTLER, op. cit., p. 59).

Perfilhamos a esse, o pensamento de Harding (1993) quanto ao cuidado que devemos tomar ao considerar *como sujeito ou objeto uma mulher universal* - como agente ou como matéria do pensamento paradigmático das teorias feministas, o que irá nos parecer particularmente suspeito, assim que começarmos a analisar diferentes experiências e singularidades de qualquer mulher, assim como foi em relação ao "homem" universal e essencial, sujeito e objeto de outras teorias. Entendemos, portanto que a mulher não é um ser universal, no dizer de Lima

[...] é diversa e multifacetada (...) podem ser jovens, negras, faveladas, ou idosas, brancas e ricas, mas o fato de possuir o mesmo sexo não as tornam iguais (caráter universal). Elas mesmas não se sentiriam iguais porque estão submetidas a instâncias diferenciadas de hierarquias de sexos, classe, etnia e geração. (LIMA, 2005, p. 257)

Daí a necessidade de compreensão a que mulher/es os estudos de gênero se referem diante da diversidade e da abrangência de categorias que se entrelaçam, sem perder de vista, a dimensão biológica, que evolui organicamente, que também se transforma e tem uma historicidade.

²⁵ É preciso considerar que em sua teoria a verdade se expressa antes do pensamento nos objetos e na experiência, onde a validade de uma pretensão é justificada a partir de razões (HABERMAS, 2003).

No esteio desses pressupostos teóricos, constatamos que o debate afeito a identidade e sujeito do feminismo, quer seja sobre o princípio da universalidade, o essencialismo biológico, (pautado nas diferenças sexuais masculinas e femininas) ou o social (o gênero socialmente construído, apenas sobre o corpo, desconsiderando a psique, a emoção e a razão), está longe de ser superado no contexto dos estudos de gênero e não se esgota na relação binária essencialismo *versus* antiessencialismo, mas abre novas possibilidades de discussão rica e profícua da realidade, para repensá-lo de outro modo. Isto não significa rejeitá-lo, ao contrário, configura-se como necessidade de aprofundamento como evidencia Saffioti (2009) ao investigar a ontogênese (relativo ao desenvolvimento do ser) e filogênese (relativo à espécie) do gênero.

As noções de essencialismo e universalidade admitem cada uma por seu viés, uma identidade de gênero, comum a todas as mulheres, compartilhando ideais atemporais e universais, de forma quase inflexível, destituída do sentido relacional dos estudos de gênero e do caráter indissociável da história social, que obedece às normas sociais do momento histórico em que acontecem, e nos levam a “[...] pensar mais sobre como pensamos as relações de gênero do que qualquer outra relação social e sobre como outros modos de pensamento podem ajudar ou nos atrapalhar no desenvolvimento de nossos próprios discursos” (FLAX, 1990, p. 40).

Assim sendo, a presença de problemas ou contradições no pensamento dessas/es autoras/es não se constitui o foco de maior relevância que possamos atribuir-lhe, mas, a partir das perspectivas propugnadas o que mais importa é que possamos pensar uma prática de transformação e de crítica à sociedade que permeie o desenvolvimento desse trabalho, residindo o seu valor na descrição concernente ao empoderamento e visibilidade da categoria social constituída por mulheres/educadoras.

Nesta pesquisa, em especial, consideramos útil, a experiência social de mulheres brancas, ocidentais, burguesas e heterossexuais, por ser esta a referência do contexto social vivido por Carmen Teixeira. Como também, iremos nos valer das oposições binárias (homem/mulher) instituídas pelo pensamento patriarcal procurando entender e reinterpretar as relações de gênero da família Teixeira, no intuito de buscar explicações na experiência de homens heterossexuais, brancos, burgueses e ocidentais em que se configuram as ações de inserção sócio-política e econômica dos homens pertencentes à família Teixeira e, não na experiência das mulheres e dos homens em geral.

Portanto, as discussões acerca da existência do patriarcado e de suas diferentes manifestações apresentam posicionamentos divergentes quanto à força de pressupostos de dominação e possibilidade de fixação do sentido, ora, reafirmados por outras formas de ação construídas socialmente, ora, desconstruídos por mecanismos de superação, por novos modos de operar, instituídos por formas discursivas que produziram a realidade e novas formas de relação. Saffioti (2009) afirma haver dissenso também sobre essas discussões, um verdadeiro impasse na atualidade, em se tratando de teorias de gênero: de um lado, homens²⁶, estudiosos feministas que admitem o vigor do patriarcado e sua plena *força de idade* e possibilidades discursivas e, mulheres, feministas que em seus estudos sobre as relações de gênero, consideram-no morto e os seus alicerces, em seus últimos momentos.

Existe, por conseguinte, o conceito de patriarcado atrelado a um sistema de dominação consubstanciado ao capitalismo e que por esta perspectiva explica situações de discriminação e subordinação, as quais vitimizam as mulheres, através de formas distintas, configuradas a partir do modo de produção de diferentes contextos, constituindo-se um conjunto de valores, relacionado à classe social (LIMA, 2005).

Por outro lado, há tendências que apresentam o patriarcado como um sistema responsável pela desestabilização do capitalismo, ao contrário de manter-se subjugado a este. Na medida em que as mulheres passaram a ser remuneradas por seu trabalho, pela primeira vez, em função do capitalismo e a partir de sua emancipação econômica, conseguiram estabelecer rupturas definitivas em relação à situação de dominação patriarcal e exploração a que estiveram submetidas. Saffioti (2009) põe em relevo, no entanto, que essa situação economicamente independente por parte das mulheres, não se configura a solução, diante da complexidade que permeia as configurações sociais do patriarcado e a questão da emancipação feminina, incluindo o impacto econômico de certas injunções nacionais e internacionais.

Apesar dessas divergências apresentadas, Lima (op. cit., p. 256) ressalta que ambas as tendências concordam que o termo patriarcado “[...] identifica o poder de dominação do homem, embora a divergência ocorra quanto ao nível de alcance desta dominação, isto é, se este se dá no plano da família ou do Estado” e o conceito de patriarcado acaba por cristalizar o poder de dominação masculina, ainda que existam mudanças nas relações de poder entre homens e mulheres.

²⁶ A exemplo de Castells (1999), Connell (1990) dentre outros autores, que se dedicam a discussão do patriarcalismo.

Entendemos que a tradição patriarcal brasileira tem sérias implicações no cenário de dominação das mulheres que se delinea numa assimetria de gênero até os dias atuais, percebidos na organização social tanto por mecanismos de controle e poder presentes na macroestrutura quanto nos dispositivos de individualização exercidos no âmbito discursivo da subjetividade e, por isso, não se resolve tão somente com a emancipação econômica, porquanto, as mulheres são submetidas a outros níveis de dominação, dos quais participam todas as instâncias da sociedade, (política, econômica e social) trazendo a compreensão de Weber (1993).

Essas dominações estariam assentadas em uma constelação de interesses, sob formas de ação a partir dos quatro tipos ideais fundamentais elencados por Weber (1993): a *ação tradicional* subordinada aos costumes, hábitos; a *ação afetiva* guiada pelas paixões; a *ação racional* ora baseada em valores éticos, estéticos e religiosos e a *ação racional* ora baseada em um fim utilitário – razão instrumental, haja vista, que todo poder necessita de justificação e a dominação vem necessariamente acompanhada de uma forma de legitimação, cuja função é normalizar o que é de maior interesse na manutenção do poder, logo para cada forma de ação corresponderia um tipo de dominação.

Assim, não é prudente fazermos afirmações contundentes quanto a essas diferentes proposições, mas observar em que podem auxiliar nossa compreensão acerca do contexto histórico e de temporalidade definida nesta pesquisa e recorrer ao bom senso e a racionalidade, concordando com Saffioti quando nos diz:

[...] presume-se que nenhum(a) estudioso(a) sério(a) consideraria igual o patriarcado reinante na Atenas clássica ou na Roma antiga ao que vige nas sociedades urbano-industriais do Ocidente. Mesmo tomando apenas o momento atual, o poder de fogo do patriarcado, vigente dentre os povos africanos e/ou muçulmanos, é extremamente grande no que tange à subordinação das mulheres aos homens. Observam-se, por conseguinte, diferenças de grau no domínio exercido por homens sobre (ou contra) mulheres. A natureza do fenômeno, entretanto, é a mesma. Apresenta a legitimidade que lhe atribuí sua naturalização. (SAFFIOTI, 2009, p. 6)

Essa legitimidade é que precisamos decididamente questionar, buscando o desvelamento de um processo perverso de naturalização de funções e condutas consideradas apropriadas a homens e mulheres, expressas nos valores, costumes, leis e papéis sociais (LERNER, 1990) dada a complexidade envolvendo teoria e prática na construção de uma sociedade mais justa e igualitária do ponto de vista das relações de gênero.

Nesse caminho que percorremos na tentativa de elucidar a tessitura patriarcal, de dominação e os fundamentos positivistas na composição e estrutura da família de Carmen Teixeira, incorporamos as contribuições das discussões de gênero²⁷, mas, consideramos também as produções sobre a historiografia das mulheres, que em sua maioria, perpassa pela história da família, do casamento e da sexualidade, como reafirma Gonçalves (2006).

A sexualidade assume papel de grande relevância para as mudanças sociais, uma vez que o exercício desta potencialidade não ocorre num vácuo social, porquanto obedece as normas sociais do momento histórico em que ocorre. Entretanto, esse exercício não se faz de modo uniforme, mas de diferentes maneiras, no tempo-espço em que tenha lugar, havendo sempre diferentes matizes e manifestações dos sujeitos que as transgridem, competindo com o que se estabelece como dominante.

Apesar de admitir essa perspectiva, de que existem muitas formas de se viver a sexualidade, no que diz respeito às instituições educacionais, Louro afirma que

[...] mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2003, p. 43-44)

Isso se deve, principalmente, às transgressões cometidas por aquelas/es que desafiam as regras preestabelecidas num espaço-tempo determinado. Contudo, Saffioti (2009, p.4) afirma que é a partir da transgressão “[...] que a sociedade se transforma neste domínio e em todos os demais, mesmo porque se transgride em todos os espaços sociais”. Essa é a compreensão que se faz precípua, a partir dessas evidências, de interdependência entre as duas instâncias do social e do biológico em que se apóia a construção social do gênero, indissociável da dimensão cultural, como também da emoção e da razão.

Para Connell (1990) é importante percebermos que, ao longo dos tempos, biologicamente homens e mulheres vem sofrendo transformações, e que o ritmo das transformações históricas é muito maior do que o da evolução orgânica e, portanto domina seus efeitos, havendo “[...] uma dinâmica social que incorpora, usa e transforma a diferenciação biológica” (CONNELL, op. cit, p. 91). Esta diferenciação que se reproduz a

²⁷ Incluindo autoras que defendem o ponto de vista feminista e melhor explicam a estrutura de classe e a posição dominante do homem na vida social, especialmente, no contexto histórico em destaque, a exemplo de Saffioti (2009).

cada nova geração, encontra também um mundo diferente, ou seja, ao nascer, cada homem e cada mulher encontram um mundo histórico e social diverso das gerações anteriores, o que faz com que, uma vez mantidos certos atributos do ser homem e ser mulher, também se transformem socialmente e, até mesmo biologicamente.

Essa compreensão assume também importância capital para que possamos conceber como uma a realidade, integrando o sentir/pensar/agir, na constituição da unidade que é o ser humano, assim como das categorias que integram o ser social e que não podem operar de forma dicotômica, separando-se corpo de mente, natureza de cultura, razão de emoção. Por isso, ao focalizar o patriarcado precisamos compreendê-lo além da dimensão ideológica, pois, esta materializa-se, corporifica-se, (SAFFIOTI, 2009). Para essa autora, se considerarmos o que exprime o conceito reformulado de patriarcado, vamos encontrar de uma só vez, o que encerram os termos *falocracia*²⁸ ou, ainda, androcentrismo, *falogocentrismo* além de trazer estampada, de forma muito clara, a força da instituição, ou seja, de uma máquina bem estruturada, que arriscaríamos dizer, operando sem cessar, quase que automaticamente, chegando a se mover sem a presença física do patriarca.

Assim, o cenário que ora apresentamos poderá auxiliar a compreensão de como a relação de dominação - que é histórica e culturalmente construída - é reafirmada com o patriarcado e com o pensamento positivista enquanto discursos normativos de papéis familiares, determinando preceitos tradicionais da gestão matrimonial e definindo certa maneira de agir e de se conduzir nas relações de prazer por meio dos mecanismos que enunciam e representam os papéis e as funções do masculino e do feminino na sociedade. Como nos lembra Maluf,

As sociedades em geral constroem identidades e atribuem seus papéis funcionais, tomando-os como mais ou menos apropriados aos gêneros e, na maioria das vezes, apresentam tais identidades e seus respectivos papéis como manifestações naturais das diferenças entre os sexos. Ao contrário, as versões de masculino e feminino, e as oportunidades sociais legítimas que homens e mulheres vivenciam são fatos culturais – portanto históricos – e não só resultado de diferenciações biológicas. (MALUF, 1995, p. 21)

Ao analisar essa relação de pluralização dos sujeitos históricos, sobretudo, do papel feminino e suas relações sociais, instiga-nos a busca do entendimento de como é

²⁸ Está relacionada com uma forma de poder sexista baseado na desigualdade e dominação das mulheres pelos homens. Derridá (1980) forjou o termo falogocentrismo, a partir de falocentrismo e logocentrismo, para designar a primazia atribuída pela filosofia ocidental ao logos platônico e a simbologia do falo.

importante considerar os processos vividos durante a construção da identidade feminina, estabelecendo relações entre o pessoal, o familiar e o social e suas significações. Além disso, conferir um lugar relativamente mais importante às relações de gênero, desvinculando a diferença entre os sexos da construção cultural e do significado de masculino e feminino e das relações que se estabelecem entre ambos²⁹, adotando um olhar abrangente que não fique restrito apenas aos aspectos biológicos, mas contemple as dimensões afetivo-subjetiva, político-social, cultural, buscando descobrir elementos para explicitar o que levou à divisão de papéis entre homens e mulheres de tal forma que estas fossem invisibilizadas, como discutiremos a seguir.

2.1 O MODELO PATRIARCAL DE SOCIEDADE INVISIBILIZANDO AS MULHERES

Procuramos, inicialmente, historiar as origens do patriarcado no mundo ocidental e suas manifestações na sociedade moderna no Brasil, especificamente na Bahia, com ênfase na educação das mulheres e processo de invisibilização, com recorte temporal de 1909 a 1933, período que abrange os primórdios do regime republicano no Brasil, discutindo também os princípios do positivismo, que por um lado, estabeleciam conceitos de um grupo de políticos e intelectuais detentores do poder, por outro, refletiam o imaginário da moral conservadora, mantido principalmente pela Igreja (ISMÉRIO, 1995).

Buscando desvendar esse modelo de sociedade focalizamos a família patriarcal consolidada pelo pensamento positivista e a resistência das mulheres a essa opressão que lhes tem sido imposta há muito, e notamos, então, o quanto tiveram influência ou foram determinantes nas primeiras etapas de vida da educadora Carmen Teixeira, em Caetité, no início do século XX, considerando o papel da família como uma das instituições fundamentais na construção das identidades e estruturas sociais da sociedade, principalmente para a antropologia histórica³⁰, a partir do final do século XIX.

Encontramos nos estudos de Engels (1974, p. 91) que “[...] *famulus* queria dizer escravo doméstico e família o conjunto de escravos pertencentes a um mesmo homem” e com o decorrer do tempo, o termo família passou a significar um grupo social com um chefe que

²⁹ Essa compreensão tem fundamento na análise da tensão entre o biológico e o cultural, de um primeiro estudo de gênero da Antropologia, realizado em 1930, por Margareth Mead (1969) em que o foco principal foram os condicionamentos da personalidade e seu desdobramento em papéis sociais, desempenhados por cada um dos dois sexos, abrindo uma perspectiva crítica sobre a organização atual destas mesmas relações.

³⁰ DUBY, Georges; PERROT, Michelle. *História das Mulheres no Ocidente*. Porto: Afrontamento. São Paulo: Ebradil, 1991, v. 1.

mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e um número razoável de escravos, com direito de vida e morte sobre todos eles.

Engels (1974) tomou por referência significativa para compreensão da origem da família, os estudos etnográficos de Lewis Morgan³¹, sobre os laços de parentesco entre as tribos indígenas em território americano, que serviram como embasamento para que pudesse reafirmar a historicidade da família como produto do sistema social condicionada por duas espécies de produção – o grau de desenvolvimento do trabalho e o da família – ou seja, as fases de desenvolvimento humano acompanham os progressos obtidos na produção dos meios de existência.

Assim, essa teoria encerra a máxima de que o progresso no desenvolvimento da humanidade coincide com a ampliação das fontes de existência. A partir daí, Engels (1974) estabeleceu o paralelo família/sociedade no qual o processo evolutivo ocorreu desde os tempos mais remotos através do *matrimônio por grupos*, do *matrimônio sindiásmico (por pares)* e da *monogamia*, correspondendo respectivamente aos estágios de *selvageria*, de *barbárie* e de *civilização*.

Devido à ampliação de proibições relativas aos casamentos, considerando questões consanguíneas de parentesco, assevera Engels (1974) que os matrimônios/uniões por grupos tornaram-se cada vez mais impossíveis, sendo substituídos pelo matrimônio sindiásmico ou por pares, contudo, essa prática garantia a poligamia e a infidelidade como direito dos homens e como falta gravíssima para as mulheres, apesar de ainda considerar a linhagem feminina e assegurar o direito materno em caso de dissolução do vínculo conjugal. O matrimônio sindiásmico configurou-se uma transição para que os homens introduzissem a estrita monogamia, com efeito, totalmente restritivo de acesso a outros parceiros, somente para as mulheres.

No caminho de desvendamento desses aspectos, Perrot (2007) assinala que no século XIX, esteve no centro das discussões antropológicas, o enfoque de que as organizações humanas nem sempre foram patriarcais; havendo consenso entre antropólogos³² sobre a existência de um período matriarcal anterior ao patriarcal nas sociedades consideradas “primitivas”, numa época antiga em que não existia a instituição da “família” e a divisão

³¹ Antropólogo norte-americano, autor da obra *Sociedade Antiga* que se constitui uma referência acerca da organização dos povos civilizados da Antiguidade, como os gregos, romanos, celtas e germanos.

³² Bachofen, Morgan, Engels, Briffault concordavam quanto às mulheres estarem na origem do direito, o qual instituiu-se como forma de se proteger da sensualidade e volúpia dos homens. O direito materno constituiu uma etapa no estabelecimento do direito, a outra etapa, da filiação e descendência paterna, em que o parentesco, a herança, o sobrenome e a autoridade passam a ser transmitidos do pai para os filhos, marca o progresso decisivo do direito (PERROT, 2007).

social ainda não estava delineada. A produção econômica era de subsistência e os povos autossuficientes.

Diferente da organização patriarcal em que as responsabilidades e obrigações não eram distribuídas por igual (LENNER, 1990), na matriarcal havia igualdade e paridade política entre os sexos, a existência de elementos de poder e forte componente mítico feminino³³, o que tem sido, no entanto, questionado por pesquisas recentes, incluindo o indicativo de que esse tipo de sociedade considerada matriarcal colocava as mulheres na origem do direito e organizava-se predominantemente em torno da figura da mãe.

O que pudemos constatar na modernidade é que, com o progresso, a filiação passou a se fundamentar na descendência paterna e o direito paterno romano para alguns antropólogos, avaliado como um salto para a civilização. Para Engels (1974, p. 48), no entanto, “[...] a reversão do direito materno foi a grande derrota histórica do sexo feminino. O homem passou a governar também na casa, a mulher foi degradada, escravizada, tornou-se escrava do prazer do homem e um simples instrumento de reprodução”.

Desse modo, entre os povos ocidentais civilizados, o patriarcado foi o primeiro efeito do poder exclusivo dos homens no interior da família que, baseada nesse predomínio masculino, garantia a autoridade política do homem bem antes de ele se transformar em pai, ao contrário da mulher que somente é instituída como mãe pelo *filho homem*, de preferência biológico, em detrimento do *filho adotivo*, e que além de adotado, fosse *mulher*, como destaca Saffioti

A este propósito, cabe lembrar que o homem, numa sociedade patriarcal, institui-se como pai, independentemente de ter ou não filhos (...) Em outros termos, o patriarca é investido de um poder que lhe permite prescindir de filho(s) para se constituir enquanto tal. No caso da mulher, é(são) o(s) filho(s) que a institui(em) como mãe. (SAFFIOTI, 2009, p. 29)

A partir dessa afirmação, podemos concluir que o poder político do homem se estabelece antes do direito de paternidade e se baseia no direito conjugal ou sexual, firmado através do contrato de casamento, que Foucault (1997) situa entre os princípios tradicionais de gestão matrimonial como *arte do vínculo conjugal*, como *doutrina do monopólio sexual* e como *estética dos prazeres compartilhados*: como *arte*, se definiria num modo de coexistência entre marido e mulher, uma modalidade de relações e uma maneira de viver

³³ Pesquisas recentes questionam se a humanidade tivesse vivido, necessariamente, uma fase caracterizada pela ascendência da mulher sobre o homem. Pesquisadoras/es chegam mesmo a negar a existência de tais sociedades matriarcais, a exemplo de Zuleika Alambert (1986), que defende o ponto de vista feminista numa perspectiva marxista, para quem, nem a tese do patriarcado total nem a equivalência da descendência matriarcal com uma posição de predomínio social da mulher foram confirmadas pela pesquisa moderna.

juntos que se distancia da proposta dos clássicos filosóficos; como *doutrina*, o vínculo entre o ato sexual e o casamento se configuraria em função da necessidade de uma descendência, numa “conjugalização” das relações sexuais que não admitia o prazer sexual fora do casamento e, por fim, como *estética dos prazeres* afeito à integração, ao papel, à forma e à finalidade dos atos de prazer no jogo das relações afetivas ou estatutárias entre homem e mulher, regulando a presença da paixão amorosa e das volúpias físicas, sem perder de vista o trato da mulher pelo homem, como esposa e não como amante, comportando-se como marido coerente com um velho princípio da decência conjugal.

Através de um contrato de casamento, que se fundamenta em princípios tradicionais, o homem passa a oferecer proteção à mulher e, em contrapartida, fica autorizado a determinar a forma como a mulher cumprirá sua função no contrato, especificamente, como mãe de seus filhos, ou seja, impõe-lhe a maternidade que tem por finalidade a procriação de filhos cuja paternidade seja indiscutível, uma vez que, os filhos, na qualidade de herdeiros diretos, entrariam na posse dos bens de seu pai (XAVIER, 1998), além de ser temporária a subordinação dos filhos/homens ao poder paterno, quando eles mesmos passam a ser *cabeças* de família.

Diante desses aspectos, os laços conjugais tornavam-se muito mais sólidos, cabendo somente ao homem rompê-los, sendo-lhe concedido também o direito à infidelidade, enquanto que, por parte da mulher, exigia-se a guarda rigorosa da castidade e fidelidade conjugal, a responsabilidade por garantir sua descendência como mãe de seus filhos, e sua subordinação como esposa, bem como de suas filhas para toda a vida. As filhas somente poderiam escapar a esse domínio ao se converterem em esposas ficando sob o domínio/proteção de outro homem. Figueira nos descreve bem essa hierarquia familiar

A família hierárquica é relativamente organizada, ‘mapeada’ – o que não quer dizer que não contenha vários conflitos reais e potenciais em sua estrutura. Neste modelo de família, homem e mulher se percebem como intrinsecamente diferentes, e esta diferença se cristaliza em sinais visíveis como o tipo de roupa, linguagem, comportamento e mesmo sentimento considerado próprio para cada sexo. O poder do homem se apresenta como superior ao de sua esposa, esta superioridade se fundamentando em sua relação privilegiada com o trabalho fora de casa e no fato de que a expectativa de monogamia só é sistematicamente sustentável do homem em relação à mulher, e não vice-versa. (FIGUEIRA, 1987, p. 15)

A interpretação do sistema patriarcal como direito do pai, não cedeu espaço à mulher, mas aos filhos, na medida em que o patriarca continuou como titular do direito

sexual, o que tanto Harding (1986) quanto Saffioti (2009) evidenciam como causa do obscurecimento da relação entre marido e esposa na origem da família. Neste sentido, ficou no esquecimento o fato de que antes de serem pais e mães, os homens e as mulheres são maridos e esposas. Dentro do conceito de patriarcado, precisa ser compreendido que está embutido o contrato sexual, pois como evidenciado anteriormente o exercício da sexualidade está situado num contexto social, obedecendo às normas sociais do momento histórico em que situamos na estrutura familiar patriarcal inserida num sistema em que a sociedade civil ocidental privilegia o capital, intensamente nos séculos XIX e XX.

No século XIX, Engels (1974) inaugurou em sua teoria³⁴ um debate profícuo sobre a história da família que ainda se faz atual, na contemporaneidade, afirmando que a opressão feminina pelo poder masculino (patriarcado) está ligada ao surgimento da propriedade privada e da conseqüente divisão da sociedade em classes sociais. Para ele, a monogamia e sua tradução moderna, o casamento burguês, foi a chave da opressão das mulheres. A monogamia aparece na história sob a forma de escravização de um sexo pelo outro, como o anúncio de um conflito entre os sexos quando observamos

[...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros. É a forma celular da sociedade civilizada [...] (ENGELS, 1974, p.54-55).

Essa obra, dentre outros estudos na perspectiva marxista nos ofereceu subsídios relevantes para a compreensão da constituição das famílias e da condição feminina no contexto e recorte temporal em evidência (final do século XIX e início do século XX), e nos levou a concluir que a monogamia, não era resultado do amor sexual individual e nem se baseava tão-somente em condições naturais, mas, principalmente nas condições econômicas, isto é, no triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva. Entretanto, salientamos que esses fundamentos contemplam parcialmente a influência do patriarcado, na medida em que sustenta a ênfase apenas nos aspectos que envolvem a macroestrutura social e a divisão de classes com base em pressupostos do materialismo histórico que também não conseguem explicar em toda sua complexidade a origem da família patriarcal quanto às bases

³⁴ Foi lançada em 1884 e estava coerente com o método que lhe dá suporte, o materialismo histórico, que criou juntamente com Karl Marx.

da civilização ocidental contaminadas pela subjetividade e mentalidade que envolve a estrutura patriarcal de poder.

Ademais, mesmo em relação ao contexto histórico do início do século XX, nos parece tratar de uma ótica reducionista, explicar exclusivamente pelo fator econômico, o antagonismo entre os sexos opostos, a opressão feminina e a condição das mulheres através dos tempos. Porquanto, ao observarmos por outra ótica, as mudanças que o século XIX trouxe para as mulheres, tanto na Europa quanto na América, percebemos que foi um século no qual, o crescente processo de urbanização e intrínsecas transformações sociais em países mais desenvolvidos contribuíram sobremaneira para as mulheres buscarem seus direitos e tentarem igualá-los aos dos homens. A despeito da consolidação de toda uma estrutura patriarcal, que prevaleceu desde o século XVI tendo a família como fundamento da organização política, econômica e social, configurando e reconfigurando a todo instante, distintas e diversificadas formas de opressão sob o domínio do líder da família, latifundiário, guerreiro e chefe político.

Sabemos que a partir desses fundamentos, conceitos e práticas de dominação das mulheres, também nossa sociedade latino-americana se construiu marcadamente pela influência do colonizador, que de acordo com Chassot (2003, p.70) “[...] triunfante e dominador presente como quase maioria entre os componentes das assim chamadas expedições colonizadoras” fez emergir na América conquistada uma nova condição humana: a do homem europeu vencedor e da mulher indígena, derrotada e submissa, uma vez que as visões européias sobre as relações de gênero eram menos igualitárias que a maioria dos grupos indígenas, por volta do final do século XIX (STEARNS, 2007).

Nos principais cenários da América Latina, o contato com os europeus agravou as deteriorações nas condições de vida das mulheres indígenas, onde a desigualdade já era marcante antes mesmo de sua chegada. Conforme Stearns (2007), as reações violentas dos homens indígenas com suas mulheres como efeito do processo de colonização e a tentativa dos europeus de reforçar ainda mais a hierarquia de domínio masculino foram resultados da justaposição de sistemas patriarcais diferentes, como conclui a seguir

A situação na América Latina foi um pouco diversa. Como as civilizações indígenas tinham tido um desenvolvimento mais elaborado, e populações maiores tinham se mantido mesmo depois do violento ataque europeu, houve mais oportunidades de sincretismo. As condições patriarcais, assim como a agricultura estabelecida, já existiam, como com os astecas, tornando as formas européias menos estranhas, apesar das enormes diferenças de características. No entanto, houve substancial distanciamento das tradições de relacionamento homem-mulher. (STEARNS, op. cit., p. 124)

A partir daí, entendemos que os europeus podiam até admitir e admirar aspectos que lhes fossem relevantes na manutenção do seu domínio de colonizador, tais como, a masculinidade indígena, sua agressividade e destemor na guerra, porém, diante das diferentes características de expressão das condições patriarcais, não foram capazes de admitir que outro sistema de relações de gênero, diferente do seu, tivesse um bom funcionamento que pudesse ser assimilado e considerado civilizado. Ao contrário, os hábitos e costumes das civilizações indígenas eram vistos como errados e selvagens e, por isso, não demonstravam sequer interesse em aprender as tradições indígenas que envolvessem princípios de cooperação e respeito mútuo nos relacionamentos de família ou mulheres.

Suplantando um sistema de referências histórico-culturais exclusivas, as civilizações de um modo geral, aprofundaram o patriarcado e, ao mesmo tempo, para Stearns (op. cit, p. 27) “[...] definiram seus detalhes de formas distintas que combinavam com crenças e instituições mais amplas de cada civilização em particular (...) pondo um selo próprio no patriarcado, cada civilização uniu as questões de gênero com aspectos de sua estrutura cultural e institucional”. Assim, culturalmente, o legado histórico dos sistemas patriarcais enfatizava a fragilidade das mulheres e sua inferioridade.

Hartmann (1979) define o patriarcado como um pacto masculino para garantir a opressão de mulheres que se constituíam objetos de satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de trabalhadoras/es e de novas/os reprodutoras/es, envolvidas na prestação de serviços sexuais a esses. Configurando-se assim, a opressão das mulheres no somatório e/ou mesclagem de dominação e exploração, que significava uma só realidade de desqualificação e desigualdade.

Considerando o processo de colonização do Brasil por ocidentais, os homens brasileiros possuíam os mesmos conceitos, em relação às mulheres, que os moradores do velho mundo. Por essa razão, desde o período colonial, o patriarcado no Brasil esteve fortemente engendrado nos modelos de família que foram trazidos dos colonizadores estrangeiros, a exemplo de Portugal e Espanha. Desde então, exigências de submissão, recato e docilidade foram impostas às mulheres, as quais, no dizer de Follador (2009) levavam à formação de um estereótipo que lhes atribuía uma imagem de virtuosidade e delicadeza, relegada ao âmbito doméstico, do seu lar, restrito aos cuidados com a casa, marido e filhos, e de total submissão ao marido.

O patriarcado incidiu sua força sobre as mulheres, mas, afetou sobremaneira definições de masculinidade, na medida em que, os homens deveriam assumir seus papéis de

dominadores e provedores, seus deveres militares ou outro tipo de liderança, independente dos traços de personalidade de cada um, na condição de serem os únicos capazes de garantir a sobrevivência econômica da família. Corroboramos com Stearns (op. cit, p.34) quando acrescenta ainda o fato de que “[...] os filhos mais velhos eram privilegiados de maneira particular, mesmo entre os homens, pois o patriarcado poderia estabelecer uma hierarquia e lhes entregar o poder total sobre a família” e assegura que as demonstrações de carinho com as mulheres deveriam ser evitadas, especialmente, em público.

A influência foi sentida e assimilada, de tal forma desde o período colonial no Brasil que assumiu característica marcadamente singular, exacerbando o modelo civilizatório europeu que insistia na delicadeza e moralidade como contraste entre civilização e o “outro” ameaçador para que, pudesse cada vez mais se distanciar dos hábitos e costumes dos indígenas e da selvageria local, como confirma Stearns (op. cit, p.124) “[...] a imagem da mulher virtuosa e doméstica se formou na Europa e pode ter alcançado formas mais extremas na América branca, como emblema de identidade contra os ‘selvagens’ ” e por ironia, prossegue o autor

[...] mulheres brancas capturadas pelos índios com frequência preferiam permanecer entre eles, para horror dos colonos; quando as mulheres brancas começaram, no final do século XIX, a se manifestar por novos direitos, tais como posse de propriedade, exigiram com frequência, e sem saber o que as mulheres índias haviam tido – mas haviam perdido como resultado dos contatos com os brancos. (STEARNS, op. cit., p. 124)

Situações como essa são ilustrativas acerca do enorme distanciamento de poder entre europeus e comunidades nativas, e dos intercâmbios que afetaram as relações e tradições de gênero envolvidas, em que o desempenho das mulheres como agentes de mudança, ao aprender ideias novas sobre a condução da vida doméstica ou da sexualidade, não foi capaz de conter a perda de oportunidades em relação as que suas mães tinham alcançado na vida de muitas tribos, restando-lhes os desafios de adequação aos novos padrões, atributos e valores euroamericanos.

Os atributos estereotipados vinculados à imagem das mulheres podem ser observados, também, nos estudos sobre a constituição da família brasileira onde encontramos importantes subsídios em três autores de referência: Oliveira Vianna, Antonio Cândido e Gilberto Freyre³⁵. Eles partem do pressuposto central da existência de um modelo de família

³⁵ Suas publicações datam dos períodos de 1930-1950, a 1ª edição de Casa Grande e Senzala, de Freyre é de 1933 e Instituições Políticas Brasileiras, de Vianna é de 1949 e de Cândido 1951.

patriarcal rural e extensa até o século XIX e que se transforma em nuclear, quando transplantada para um ambiente urbano e moderno, no século XX.

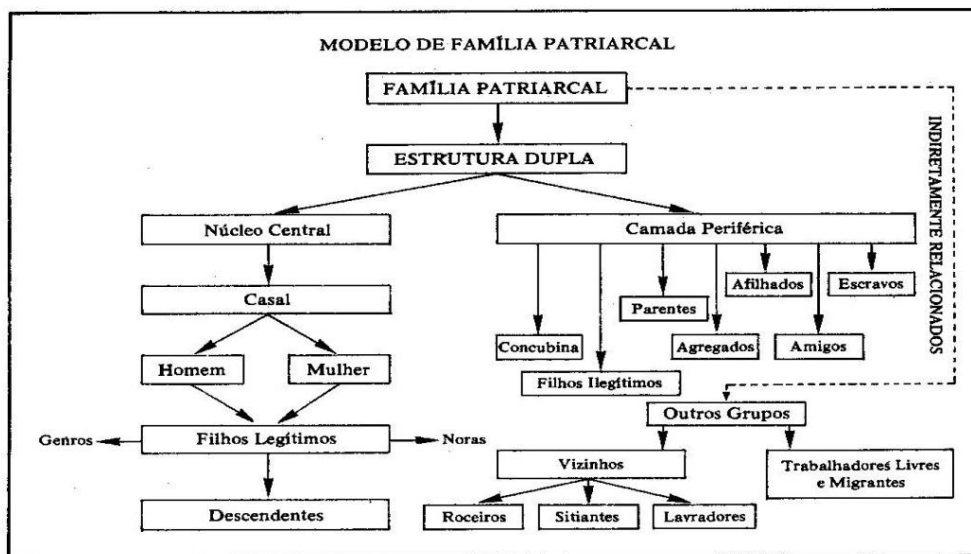
Vianna (1949) atentou para que pudéssemos observar diferenças regionais no estudo da família. Para ele, a família colonial no Nordeste, distinguindo-se do Sudeste e Norte, desenvolveu-se sob o regime da grande propriedade e podia ser apreendida através de seus usos e costumes, tipos sociais e instituições sociais, elaborando sua descrição acerca dessa sociedade organizada em torno das 'famílias senhoriais', de tradições aristocráticas, as quais comandavam os clãs parentais, chegando a substituir instituições de ordens administrativa e política. Esse sistema social caracterizava-se por concentração fundiária, escravidão, dispersão populacional e descentração administrativa.

Podemos examinar nessa mesma direção que os trabalhos de Freyre (1995) e Cândido (1951) expressam a noção de família extensa a qual se configurava por um princípio de organização da sociabilidade das classes dominantes em um momento histórico determinado e de organização das relações de produção em que o poder absoluto da família patriarcal no Nordeste encobriu outras formas de organização familiar instituídas por todo o território nacional e que refletiam outras possibilidades de sobrevivência de uma população numerosa numa sociedade desigual.

Para esses teóricos, esse modelo de família patriarcal pode ser assim descrito: um extenso grupo constituído por uma estrutura dupla, sendo composto pelo *núcleo conjugal* e sua prole legítima (filhos legítimos, genros, noras, descendentes) e *camada periférica*, a qual se incorporavam parentes, afilhados, agregados, amigos, escravos e até mesmo concubinas e filhos ilegítimos; todos abrigados sob o mesmo domínio, na casa-grande ou na senzala, sob a autoridade do patriarca, dono das riquezas, da terra, dos escravos e do mando político. Apresentando como características, baixa mobilidade social e geográfica, alta taxa de fertilidade e manutenção dos laços de parentesco com colaterais e ascendentes, tratando-se de um grupo multi-funcional.

Havendo ainda, outros grupos, descritos por Samara (2004), compostos por vizinhos (roceiros, sitiantes e lavradores), trabalhadores livres e migrantes que também, indiretamente, estabeleciam relações com a família patriarcal, como podemos observar na figura a seguir:

FIGURA 1 – Modelo de Família Patriarcal



Fonte: Samara (2004, p.15)

Através desse sistema de parentesco, os indivíduos se reconheciam no mundo, como filho/a, parente, compadre, agregado, cabra, escravo do senhor proprietário; o patriarca era a figura que conferia os limites e possibilidades para cada um. A Casa Grande era um símbolo desse tipo de organização, conforme Samara (op. cit., p.12), “[...] o núcleo doméstico para onde convergia toda a vida econômica, social e política”, que de forma mais ou menos ordenada, englobava a atuação da Igreja, do Estado e demais instituições sociais e econômicas.

Da Matta (1987), entende que no Brasil o valor da família como prestígio se estende por toda a sociedade e este modelo patriarcal brasileiro é estruturador da concepção hierárquica das formas de famílias completas e incompletas, essas últimas configurando-se em dois tipos: monoparentais, (famílias sem agregados) e periféricas caracterizadas por sua incompletude em função de “sustentar” e “servir” às primeiras.

Devido à diversidade de interesses e de grupos que faziam a composição desse sistema, o poder privado foi se dissolvendo à medida que evoluíam as relações de produção, rumo a uma sociedade mais complexa, resultando por institucionalizar o Estado. Assim, o fortalecimento da família patriarcal, se explica pela ausência de um Estado forte, e seu declínio se verificaria quando este Estado assumisse seus papéis de acordo com Freyre (1995) e Vianna (1949).

No momento em que o Estado brasileiro passa a constituir um poder central forte (Império e República), a partir da segunda metade do século XIX, o que ocorreu de fato, segundo afirma Holanda (1987) foi uma apropriação dos cargos políticos pelos representantes

das grandes famílias proprietárias de terras, que desta maneira, mantiveram-se à frente do poder político³⁶, dando origem então, as oligarquias familiares.

Diante desse contexto, o alcance do patriarcado no Brasil, ainda permaneceu forte após o período colonial e Machado (2001) nos assegura que perdurou não só na história colonial como na moderna e contemporânea, daí a relevância de considerarmos a “família patriarcal” caracterizada por Gilberto Freyre em “Casa-Grande e Senzala” (1933) e em “Sobrados e Mocambos” (1951), “[...] para a construção social de um tipo de modelo familiar que fez efeito em toda a sociedade colonial, mas também no período da Independência, da República até a contemporaneidade, senão para impor uma mesma forma de família, mas para instaurá-la como modelo referencial” (MACHADO, op. cit, p. 45).

Para Ângela de Almeida (1987 e 1993) e Roberto da Matta (1985 e 1987) a dominância do modelo patriarcal gilbertiano pode ser observada, mesmo após a Independência em 1822, porquanto, as características socioeconômicas principais da sociedade brasileira se mantiveram ancoradas nas oligarquias. Além disso, o patriarcado baseado num meio de produção escravocrata insistia nos deveres domésticos das mulheres, restringindo-lhes, por vezes até, o direito de aparecerem em público, não havendo espaço para expressar seus pensamentos e/ou para gozar de algum lazer, restando-lhes apenas, participar de festividades relacionadas à Igreja Católica. Sendo assim, Souza (2007, p. 82), afirma que a maior transformação ocorreu mesmo a partir da “[...] década de 1870, quando mudanças socioeconômicas foram minando as bases do patriarcalismo”.

A obra de Freyre (1995) retratou as origens da família patriarcal brasileira no período colonial e pôs em relevo o papel das mulheres. Samara (1983 e 1987) e Correa (1982) evidenciaram em seus estudos a diversidade de arranjos e modelos na história colonial e moderna, bem como a concubinação e as famílias monoparentais como presença constante em toda a época colonial, perdurando como “costumes” nas classes populares nos séculos XIX e XX.

No trato de questões relativas à classe e raça envolvendo a constituição das famílias brasileiras, ainda que não sejam categorias de análise desta pesquisa, cabe ressaltar nos estudos de Freyre (1995) a distinção clara existente entre as mulheres brancas e de outras etnias, reduzidas à condição de escravas, ou seja, a condição submissa, passiva das mulheres

³⁶ Holanda (1987) em Raízes do Brasil caracterizou a existência do *brasileiro cordial*, que traz como marca a intimidade no trato com o outro, incorporando para o privado, relações que eram (e são) públicas. Ele entendia essa cordialidade à brasileira como uma estratégia articulada por uma classe social para garantir a manutenção do poder e de sua posição de mando, através de uma política fincada em relações de simpatia e favores, encobrindo a violência de uma sociedade de desigualdades extremas, que incorporava a família e amigos (a vida privada) aos cargos públicos.

brancas sujeitando-se à dominação de uma figura masculina, normalmente o pai ou marido; e das mulheres negras como amas-de-leite e as negras velhas como grandes contadoras de histórias, evidenciando que tanto as mulheres indígena, negra e branca eram vistas como objeto sexual do homem colonizador e proprietário da Casa Grande.

Mediante essas constatações acerca de questões escravagistas e das condições de vida das mulheres, principalmente, nas áreas de lavoura canavieira do Nordeste brasileiro que se desenvolveu sob o regime da grande propriedade, pudemos observar que estiveram intimamente ligadas, restando, assim, às mulheres negras, na melhor das hipóteses o serviço doméstico e o cuidado com crianças (HAHNER, 1978).

Quanto às mulheres brancas e de classe média, todas tinham destino semelhante: desempenhar o papel de mãe, orientar os filhos, cuidar pessoalmente ou orientar alguém a cuidar da casa, costurar e bordar, ou ainda, num outro extremo, seguir o sacerdócio e perpetuar os ideais da Igreja Católica como forma de repúdio às ordens paternas. Segundo Borges (1980, p.22)

[...] dada à diferença de grau de liberdade e a posição conferida na família patriarcal ao homem e à mulher, o casamento lhe era de resto o caminho a palmilhar. Outro, possível, estava no enclausurar-se num convento; o que representava, na maioria das vezes, fuga à autoridade do pai ou marido.

Dessa maneira, a dominação masculina esteve expressa, nas práticas e discursos cotidianos de modo naturalizado como características de um modelo de sociedade patriarcal e androcêntrica que atribuía às mulheres total responsabilidade pela educação dos filhos, colocando-lhes nas mãos o futuro da nação, a ideologia do progresso e a responsabilidade pela perpetuação da fé cristã³⁷.

Nesse período colonial, entendemos o casamento como destino inevitável para as mulheres que eram devidamente preparadas para servir o marido, cuidar dos filhos e da casa, submetendo-se à esse modelo patriarcal que não só decretava como exigia a sua sujeição, assim como sua perpetuação através da educação das filhas nesta mesma direção.

Cabe-nos, por conseguinte, suscitar questionamentos quanto a esta condição de servidão da mulher à família, como um destino, e nos antecipar à resposta, à luz da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia, com um olhar no modelo de família, “[...] como lugar de adestramento para a adequação social” (XAVIER, op. cit., p. 13-14) que preparava

³⁷ Nos livros *Mulheres Moralmente Fortes* (1993) e *A Educação das Virgens* (1995) o assunto é discutido a partir do estudo realizado sobre escolas femininas baianas.

mal as mulheres para a vida e tolhia qualquer forma de realização, em sua condição feminina, subtraindo as possibilidades para que as mesmas pudessem ampliar seus horizontes.

Para Narvaz e Koller (2006, p. 53) faz-se necessário e imperioso “[...] revisar a idéia hegemônica de família e de papéis familiares, dado que o estigma atribuído aos sujeitos que vivem configurações e papéis alternativos aos normativos é opressivo, fonte de sofrimento psíquico e terreno fértil para desigualdades e violações”, na medida em que a questão histórica da construção social elaborada pela sociedade sustentou um determinado modelo de família em seu discurso normativo, assim como, de relações familiares, que por muito tempo, foram estruturadas a partir de um modelo preestabelecido, patriarcal e ideologicamente mantido através da dominação masculina, e ainda sustenta, em muitos casos este modelo.

Na concepção de Xavier (op. cit., p.88), “[...] a representação do patriarcado beira, às vezes, a caricatura; a personagem do pai, com seu poder quase divino, domina a todos” a seu redor, e, como o todo-poderoso, manda e desmanda, subtraindo, subjugando e submetendo todos aos seus pés. Essa dominação perpassa pelas questões sexual, cultural, religiosa, educacional e, até mesmo, pessoal, em que as mulheres, por exemplo, de tão subjugadas perdem sua identidade, sua condição de indivíduos inseridos na sociedade e de detentoras do poder de suas escolhas, despojadas de seus sentimentos e desejos.

No que respeita à questão sexual, a ordem social de tradição patriarcal e positivista, por muito tempo adotou o controle cotidiano da sexualidade feminina em que tanto o pai quanto o marido exerciam domínio sobre a sexualidade das mulheres buscando não apenas controlar a mente, assim como o corpo das mulheres. Nesse cenário, a repressão do corpo e da sexualidade feminina assumia um lugar de destaque e deveria comungar com o padrão ou normas estabelecidas e legitimadas pela sociedade que atrelava sexualidade à reprodução, cerceando a liberdade das mulheres em sentir prazer.

Partimos de um entendimento teórico de que a sexualidade é um dispositivo histórico de poder que, através de saberes, procura ordenar os corpos. Esse dispositivo é um conjunto heterogêneo de discursos e práticas sociais, uma verdadeira rede que se estabelece entre elementos tão diversos como a literatura, enunciados científicos, instituições e proposições morais (FOUCAULT, 1998).

No âmbito dessa compreensão, trazemos como exemplo, a preocupação constante dos médicos sanitaristas do século XIX com o casamento, que se constituía uma forma higiênica de relacionar-se sexualmente, através de práticas sexuais lícitas, e de garantir a boa

saúde da sociedade. Essa por sua vez, não precisaria apelar para a prostituição (prática ilícita), evitando o perigo de doenças venéreas, tais como gonorréia e a tão temida sífilis, por serem incuráveis e trazerem sérios danos à estrutura social e moral (ISMÉRIO, 1995). Assim, argumentos como esses, envolvendo a saúde pública, configuram-se como dispositivos de controle e tentativas de cercear o exercício da sexualidade, delineado por pressupostos positivistas para chegar a conclusão de que o casamento era a única forma de evitar e controlar o caos, assegurando uma sexualidade *saudável e feliz*.

No que concerne ao aspecto educacional, nos dizeres de Xavier (op.cit., p. 23) “[...] em nome da preservação dessa família, mantém-se o baixo nível de educação feminina, fornecendo à mulher, apenas, a formação necessária à educação dos filhos”. No período colonial, por exemplo, as mulheres eram privadas de frequentar escolas, ficando, portanto, excluídas da educação formal.

Nesse percurso histórico até o final do Império, a educação e a profissionalização da mulher sempre foram relegadas a um plano secundário, no entendimento de Almeida (1998), ainda que grandes e significativas mudanças no âmbito econômico, social e político distinguíssem os últimos anos do Império, contribuindo para a instauração e consolidação do regime republicano, a partir do impulso da lavoura do café, principal produto de exportação, que demandava construção de ferrovias, portos equipados, substituição gradativa do trabalho escravo pelo imigrante, oportunizando maior desenvolvimento do país.

No final do século XIX, com a implantação do regime republicano, o Brasil crescia economicamente, mas carecia de um suporte político e doutrinário que atendesse às suas necessidades, organizando-o e garantindo sua manutenção e modernização, ao tempo em que preconizava a oposição a todo tipo de corrupção reinante na monarquia brasileira, como afirma Ismério (op.cit., p. 16)

Na busca de uma nova realidade política alguns grupos organizaram-se a partir do ideário Liberal; outros, no Positivismo fundamentado por Auguste Comte [...] Essas idéias influenciaram grande parte dos intelectuais brasileiros, tanto por seu caráter teórico-filosófico como pelo teor republicano [...] que só seria alcançado através da consolidação da República, regime que melhor representa a fase positiva.

A influência dessas idéias que comungavam da rigidez, do autoritarismo, da moral conservadora e da disciplina como prioridade se traduz na finalidade da nova ordem social de organizar a sociedade através dessa moral conservadora, atribuindo às mulheres a responsabilidade pela manutenção da moral e da realização do culto privado, impondo

modelos de conduta feminina baseados na mentalidade patriarcal (COMTE, 1989). Ao impor esses modelos tornava-se imprescindível ao pensamento positivista interferir diretamente na educação da mulher e assim, de forma indireta, estaria a direcionar as relações e a estrutura familiar.

Almeida (1998) afirma que isso implicava no estabelecimento de relações de poder entre homens e mulheres, partindo também, da questão do saber, uma vez que conhecimento e poder estão necessariamente interligados, evidenciando que conservar o dominado longe do saber foi e continua sendo uma estratégia eficiente no controle e manutenção de mecanismos de dominação, particularmente pela educação.

A interferência sobre a educação feminina começava pelo casamento, sendo determinada até mesmo a idade, entendida como mais apropriada para assumir tal compromisso e, mais apropriada para a união dos noivos. O foco de interesse dos positivistas no casamento, como dispositivo de garantia da ordem social devia-se ao fato de atribuir-lhe uma garantia a mais de relacionamento sexual saudável e seguro, como alicerce da organização sexual, por isso, ambos nubentes precisavam comprometer-se com sete princípios do casamento positivista para manutenção de uma perfeita ordem familiar, dentre os quais, destacamos dois: a *monogamia indissolúvel* completada pela viuvez eterna e o *sustento da mulher* pelo homem, pois “[...] só assim cada um estaria ocupando o seu devido lugar e cumprindo com seu dever para com a sociedade” (COMTE, op. cit., p. 77).

De acordo com Ismério (1995) a ideia era salientar a imagem da mulher com suas responsabilidades pelas tarefas da casa e zelo pela família, ou seja, a *rainha do lar e anjo tutelar*, por tal imperativo, a educação feminina deveria pautar-se em desenvolver tais atributos. Ir de encontro a esse direcionamento, seria o mesmo que deixar de exercer sua verdadeira vocação, contrariando sua natureza, ficando suscetível a cair em desordem mental, por isso, trabalhar fora de casa, por exemplo, e ocupar-se de atividades prescritas para o homem, iria gerar uma grande desordem social.

Esse modelo patriarcal perpetuando-se através dos séculos, em 1900, início do século XX estava fortemente enraizado na sociedade brasileira. Em 1915, a partir da Primeira Guerra Mundial, passou a ser questionado, por uma nova mentalidade que contrapôs o pensamento positivista difundido em torno da mulher como *rainha do lar e anjo tutelar da família*, guardiã da moral conservadora, que anulava sua participação no espaço público, cerceando sua atuação e desenvolvimento profissional, conforme nos assegura Ismério (1995).

Diante de tais argumentos, a ampliação de horizonte na ótica feminina perpassa também por sair do espaço privado e estabelecer-se no espaço público, pela consolidação de uma carreira, como foi o caso da educadora Carmen Teixeira que conseguiu romper com esse modelo patriarcal, não se enquadrando nas práticas sociais vigentes de aceitar o casamento como destino inevitável e constituir-se profissionalmente, assumindo, de certa forma, os padrões comportamentais de referência masculina, de estabelecer-se no espaço público, embora houvesse tolerância da sociedade da época a condição de mulher pública na área educacional.

Conforme Hannah Arendt (2004) sair do espaço privado e estabelecer-se no espaço público é o ato de agir e interagir dos indivíduos uns com os outros no seio de uma vida política em sociedade. É a atividade política por excelência, sendo que, a esfera pública é a esfera da política, a esfera da *vita activa*, onde se atinge a condição de ser humano.

Reconstruir a história de vida de Carmen Teixeira, invisibilizada pelos padrões da época, que estavam centrados no modelo patriarcal, é dialogar com questões sociais em que a condição humana das mulheres, apesar de um “eu”, uma individualidade, sonhos, história pessoal, foi relegada a um plano inferior. Constatamos na fala de Young-Aisendrath essa condição de ser inferior: “[...] As mulheres regularmente cedem à validade de sua própria verdade diante de desafios dos homens e outras pessoas percebidas como poderosas. Porque recebem a construção do feminino enquanto inferior e assim o sustentação e são por ele sustentadas [...]” (YOUNG-AISENDRATH, 2004, p. 184).

Compreendemos assim, que o sistema patriarcal, androcêntrico está profundamente arraigado através das crenças e discursos sobre a existência de uma identidade masculina superior e uma identidade feminina inferior, o que torna inteiramente inevitável que as mulheres admitam e se expressem com sentimentos e crenças sobre a sua própria inferioridade. Isto ocorre, porquanto são imagens construídas a partir dos modelos que a sociedade lhes oferece.

Sobreviver a esta “força” de subjugação, não se dobrar a determinados conceitos e imposição de normas e regras, é experimentado por poucas mulheres. Carmen Teixeira foi esta cidadã caetiteense que, poderíamos dizer, conseguiu burlar esse conjunto de crenças e valores atribuídos ao papel feminino de ser mãe, esposa, dona de casa e garantir sua permanência no espaço privado.

Talvez suas decisões não tenham sido pautadas por uma visão macro de desconstrução social deste modelo patriarcal, ou mesmo uma conscientização da condição de

mulher a que estava submetida e, a par disso, tenha tido uma ação consciente de negação a este estereótipo. No entanto, dialogando com diversos cidadãos caetiteenses que convieram com a mesma, fica evidenciado a natureza forte, decidida e determinada de Carmen Teixeira, que lembrava o pai, o que, certamente, a fez ir de encontro ao estabelecido como norma social, não validando, assim, alguns preceitos sociais como o de que o destino da mulher era casar-se e dedicar-se ao esposo e aos filhos.

Deste modo, fica claro que mulheres como Carmen Teixeira: “[...] lutam abertamente contra o sentimento de inadequação e se identificam com a força, a competência e a autoridade [...]” (YOUNG-AISENDRATH, op. cit., p. 187). Entendemos, nesse caso, que houve rompimento desta condição de mulher, no âmbito pessoal das relações afetivas que o fato de não se casar não pode ser visto como falta de sorte, mas como uma opção, assim como a maternagem. No campo de atuação profissional, no entanto, se por um lado, não chega a ser uma transgressão social, uma vez que o campo educacional constitui-se o *locus* tolerável pela sociedade para que a mulher transite pelo espaço público, por outro, a forma e a abrangência como ocupou esse espaço público precisa ser observado atentamente.

Tanto o aprendizado da independência, como a comodidade do abrigo permanente sob o jugo do masculino, são questões bastante complexas que trazem consequências para a vivência do feminino. Saffioti (2009) destaca o fato de que na configuração contratual do casamento o marido assumia o papel de dominador-explorador, em grande parte dos países, inclusive no Brasil, onde as mulheres perdiam direitos civis, quando se casavam. E ainda, que direitos assegurados a brasileiras solteiras, foram readquiridos por casadas, com a Lei 4.121/62, também conhecida como Estatuto da Mulher Casada.

No contexto de busca à independência, a mulher emancipada busca uma solução para sua plenitude e, como destaca Xavier (op. cit., p. 63), muitas mulheres “[...] não aceitam as regras do jogo, porque são sufocantes e repressoras; querem viver plenamente e acabam, com isso, condenadas à solidão e até mesmo à morte”. Esta busca a autorrealização deixa marcas indeléveis nas mulheres que fazem esta escolha, pois acabam sendo discriminadas pela sociedade e, muitas vezes, pela própria família que as consideram como “ovelhas negras”.

Assim, delinearemos adiante o contexto em que se configura essa opção de Carmen Teixeira por prosseguir sua caminhada pessoal não estabelecendo um contrato de casamento, buscando pistas que possam indicar essa tomada de decisão como uma opção de mulher emancipada, que assumiu sozinha a maternidade por processo de adoção,

transgredindo as normas sociais vigentes. Essas são considerações que nos instigam e nos motivam a mergulhar no universo das condições formativas em busca de vestígios que nos favoreçam respostas.

2.2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO, DE CONTINUIDADE FORMATIVA E PERSPECTIVA PROFISSIONAL DAS MULHERES (1909-1933)

No Brasil, como em outros países da América Latina e dos demais continentes, a história oficial ocultou as mulheres¹. O seu acesso tardio à educação comprometeu sua inserção no espaço acadêmico, e, por conseguinte, do fazer científico e profissional, contribuindo com essa invisibilização, a despeito das mudanças econômicas, sociais e culturais, bem como, dos movimentos sociais das minorias excluídas que eclodiram no século XX. No entanto, nossa civilização ocidental não detém exclusividade nessa postura de dominação masculina e inspiração machista, pois, no mundo oriental podemos exemplificar na China, Arábia Saudita e Índia posturas revestidas de dominação, desigualdades e discriminação contra as mulheres, ratificadas em leis civis e justificadas pelos fundamentos de tradições milenares como o taoísmo e o islamismo.

Não precisamos empreender esforços para constatar o quanto vivemos numa civilização predominantemente masculina, como herança do pensamento filosófico-religioso de ancestralidade greco-judaico-cristã, que no dizer de Chassot (2003, p. 69) “[...] parecem ter cada uma a seu modo, determinado nossa maneira de pensar e agir, como se a Ciência – e não apenas esta, mas nossa sociedade como um todo – fosse uma construção e uma propriedade masculina”.

No Ocidente, remonta à Antiguidade, a origem de posturas contra as mulheres, em especial, aquelas que assumem concepções de discriminação e preconceito, através da educação, das práticas e discursos validados ou adensados por cientistas e filósofos, a exemplo de Hipócrates (460-400 a.C) a partir de consignações como: “[...] a língua é a última coisa que morre em uma mulher” (2009, p.2) e Aristóteles (384-322 a.C) que postulava (2009, p.4): “[...] a natureza só faz mulheres quando não pode fazer homens. A mulher é, portanto, um homem inferior”. Estes, dentre tantos outros ensinamentos preconceituosos atravessaram séculos e, ainda, se fazem presentes nas mentalidades de outros homens e mulheres que os reproduzem e influenciam outras mentes ao estruturar suas teorias na modernidade.

¹ Esta constatação é verificada a partir dos estudos de Hahner (1978), de Scott (1995), Del Priore (2006) e Perrot (2007).

No século XX, nos limiares contemporâneos do novo milênio, tais ensinamentos ainda coexistem, paradoxalmente, com novos pressupostos científicos que desconstróem seus fundamentos filosóficos e crenças disseminadas sobre a inferioridade da mulher quer seja, biológica, psíquica e moral, bem como de seu potencial de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Como vimos anteriormente, teorias, como o Positivismo, defendido pelo filósofo francês Augusto Comte (1789-1857) que escreveu: “[...] quando vejo uma mulher ligada à história, às questões jurídicas, à lógica, eu entro em crise” (op.cit., p.97), ainda se faz muito presente nos discursos e padrões de produção, inclusive do conhecimento, na sociedade e na Academia.

No espaço educacional, temos como exemplo, Rousseau (1712-1778) que tratou da educação como um *dever-ser* da masculinidade, propondo uma educação diferenciada para as mulheres, pautada num referencial biológico, de desigualdade e submissão, confirmando em sua obra *Emílio ou Da Educação*, de 1762, o fato de que a mulher foi feita para agradar ao homem e ser subjugada por ele, por isso, deve receber educação diferenciada: “[...] desde o momento em que fica demonstrado que o homem e a mulher não são, nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem de caráter e nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação” (ROUSSEAU, 1990, p.188). Diante da difusão de ideais como esses, podemos chegar à conclusão de que muito ainda precisa ser feito pela via da educação, em direção a essa desconstrução.

Compartilhamos do pensamento de Del Priore (2006, p.7), que a história das mulheres ainda está por ser escrita e não se refere só a elas, é também a história “[...] da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sexualidade, da violência [...] da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos” e acrescentamos da educação.

A partir dessa compreensão, é como se no século XX, finalmente, se descobrisse a necessidade de acesso e permanência das mulheres à educação e que as mulheres possuíam uma história que dizia muito da tessitura social. Contudo, isso não se deu por acaso, mas como resultado de sua participação em diversos movimentos históricos, de manifestações feministas e de suas reivindicações, dentre as quais figurava como prioridade a saúde e a educação, reafirmando a necessidade de uma perspectiva de compreensão do papel, da condição, da identidade e das atividades desenvolvidas pelas mulheres na sociedade contemporânea.

Neste período no Brasil, as mudanças nos papéis, construção das identidades femininas e atividades profissionais das mulheres continuavam acontecendo de forma mais acelerada nos grandes centros urbanos do que nas áreas rurais, já sinalizava Hahner (1978), como fruto de conquistas históricas de cidadania das mulheres nas áreas da saúde, da educação e do direito, as quais apontavam para a circulação de novas idéias, atitudes e padrões de ação, dentre elas, figuravam o acesso à universidade e às profissões tradicionalmente masculinas, entre as diversas camadas sociais.

As similaridades entre a condição social e as atividades das mulheres nos centros urbanos e zonas rurais brasileiras, ainda persistem, bem como, as diferenças. Talvez as mudanças de uma geração para outra não sejam tão significativas quanto algumas permanências tais como: o fato de haver distinções entre as profissões de homens e de mulheres e, delas continuarem, em geral, a ocupar posições de auxiliares numa sociedade de dominação masculina.

Por um lado, afirma Chassot (2003), configura-se nos discursos, a inexistência de diferenças nas capacidades intelectuais de homens e mulheres e, por outro, na prática, constata-se as desigualdades na ocupação de diferentes cargos e funções exercidas pelas mulheres em todas as áreas, inclusive nas mesmas profissões desempenhadas pelos homens. Estas e outras evidências cotidianas desse período perpassam por um processo formativo que tem início pela educação formal em instituições de ensino, sem condições de continuidade rumo a uma determinada configuração e perspectiva profissional para as mulheres.

Essa estruturação educacional a que as mulheres se encontravam submetidas no contexto da sociedade baiana, do início do século XX, configurava-se num período sócio-histórico bastante peculiar. O estado da Bahia pregava a modernidade e o desenvolvimento a partir de padrões cosmopolitas europeus, apesar de estar impregnado dos moldes de um estado rural, colonial, de raízes escravocratas e predomínio patriarcal. Por isso, atravessava um momento de transições aceleradas, caracterizado pela emergência de novas teorias e descobertas científicas no âmbito da saúde pública, muito comprometida, especialmente na capital, devido às precárias condições urbanísticas da cidade de Salvador com suas ruas estreitas, casarões mal-ventilados, ausência de esgotamento sanitário, falta de água encanada na maioria das casas, refletindo problemas ainda recorrentes na Bahia e no Brasil, de acordo com Ferreira Filho (2003).

A implementação de políticas de ordenação e disciplinarização, diante de uma configuração resistente que predominava no mundo das ruas, assumiu um cunho mais

sistemático, nos governos republicanos em todo o território nacional. E na Bahia, a intervenção sanitária e disciplinar, no primeiro governo J. J. Seabra (1912-1916) e no governo de Francisco Marques de Goés Calmon (1924- 1928) constituíram-se o ápice dessa reestruturação em consonância com os conselhos médicos e as queixas sistemáticas das elites letradas de Salvador (FERREIRA FILHO, 1999).

No enfrentamento dos aspectos urbanísticos que comprometiam a saúde pública, Seabra nesse primeiro mandato, priorizou um arrojado projeto de reforma urbana, no combate a epidemias e endemias, vírus, micróbios e outros inimigos invisíveis que tanto debilitavam a sociedade baiana. Entretanto, aliado às questões relativas à melhoria da qualidade de vida dos baianos havia um forte componente ideológico nestas iniciativas, no sentido de *desafricanizar as ruas*, afugentando os excluídos: escravos de ganho, libertos, pobres, mendigos, prostitutas, ladrões, vagabundos e as mulheres pobres e trabalhadoras, deste espaço em que se movimentavam e teciam sua sustentabilidade, como salienta Ferreira Filho

Para esses homens afinados com os ideais de modernidade e progresso social, a situação atrasada de Salvador se demonstrava nos fantasmas do passado que, onipresentes, assombravam as mentes sintonizadas com o ideal de civilização. Aos sombrios e decadentes casarões coloniais, às ruas estreitas e insalubres, à ameaça constante de epidemias e endemias, aos ineficientes serviços de transportes e saneamento urbanos, acrescentavam-se a predominante tez escura da população, os costumes africanizados largamente difundidos, a "licenciosidade" das mulheres pobres, a omissão dos homens frente à criação dos filhos. Higienizar o espaço público era tarefa que exigia novos padrões de sociabilidade, com vistas à reorganização radical da família, do trabalho e dos costumes. Nessa perspectiva, o projeto de reforma urbana, para além do sentido manifesto de melhorar a qualidade de vida da população, tinha fortes bases ideológicas e morais. (FERREIRA FILHO, op. cit., p. 242)

Para melhor observação dessa realidade, vivida em suas peculiaridades, nos demais municípios do estado da Bahia, traçamos um panorama com elementos sócio-econômicos que possam auxiliar nossa compreensão quanto à situação e o contexto de vida nesse período.

Tavares (2001, p.358) reuniu informações valiosas que nos serão úteis nessa reconstrução: os limites territoriais conveniados de 1919 a 1926, reconhecidos em sua base física um território de 566.978 km, limitado ao norte pelos estados de Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Piauí; a oeste, Goiás e Tocantins; ao sul Minas Gerais e Espírito Santo e leste o Oceano Atlântico, vasto território, limite e possibilidades, pequena população. Ainda

conforme Tavares (2001) o primeiro censo realizado pela República (1890) totalizou 1.919.812 habitantes, no censo seguinte, em 1920, contou 3.334.465 habitantes, e uma estimativa de crescimento em 19% para 1930, totalizando 3.902.861 como resultado da projeção para o crescimento em dez anos.

Estudiosos da demografia baiana indicam que o aumento da população pode ser observado do ponto de vista da natalidade e migração, considerando inexpressiva a contribuição dos imigrantes. Tavares (op.cit. 2001, p.359) destaca que “[...] no período considerado de maior imigração para o Brasil, 1916-1930, só entraram na Bahia 2.172 imigrantes, apesar de iniciativas e estímulos dados à entrada de estrangeiros por diversos governos baianos”.

Quanto às condições econômicas desse período de início do século XX, continuava basicamente agrária-mercantil, direcionada para o mercado externo, diferia da economia do Império, apenas por não existir a escravidão. Todavia, Tavares (op. cit. 2001, 361) evidencia que “[...] a extinção do trabalho escravo no Brasil não foi seguida de leis e medidas práticas que estabelecessem o primado do trabalho assalariado em todos os níveis. [...] Inexistindo mudanças estruturais, o trabalho semi-escravo substituiu o trabalho escravo”.

Observamos, portanto que o eixo da política econômica influencia sobremaneira a formação e construção da identidade de homens e mulheres. Tomando esse exemplo, de início do século XX que surge como um momento histórico de modificações do modelo agrícola para implantação de indústrias de base, estimulando a produção nacional de bens de consumo, momento propício à participação mais ativa da mulher, dada à necessidade crescente de mão-de-obra, em que, dentre outros fatores levou as mulheres a se dividirem entre o espaço doméstico e o do trabalho (HAHNER, 1979).

Apesar dessa configuração em termos de organização sócio-política, mostrar-se mais exigente, na arquitetura dos estereótipos masculinos e femininos e suas respectivas atuações sociais, o homem passa a ser o titular do espaço público, social e econômico, enquanto à mulher é destinado o espaço privado, a reprodução e a manutenção do lar.

Nesse cenário, o ideal de modernidade e progresso republicano voltava-se para a superação desses limites, transformando-se em prioridade absoluta e o alcance desse objetivo foi atribuído às famílias em sua missão de educar os jovens cidadãos, melhor dizendo, centrada nas mulheres, especificamente, nas mães de família como responsáveis pela educação dos filhos e, conseqüentemente, pelo sucesso futuro da nação, cabendo ao pai apenas a função de provedor da família. Para Freire (2005, p. 234) “[...] o comportamento das

mães, tornou-se então, assunto de saúde pública, aliados aos bons costumes e à moralidade que estariam construindo a nação” tornando-se alvo tanto do regime republicano como da Igreja que passou a demonstrar especial interesse pela educação feminina, notadamente no desempenho das mulheres no papel de mães e educadoras do lar.

A ênfase nessa época na educação para as mulheres deveria estar centrada na “educação para o lar”, ou seja, deveria estar voltada para as atividades domésticas, bem como para uma sólida formação moral religiosa, retroalimentada pela Igreja em sua campanha contra a laicização da sociedade, em busca de novos fieis. Entretanto, idéias contrárias a essas ecoavam desde o século XIX, quando Nísia Floresta, precursora do feminismo no Brasil, denunciou a opressão sofrida pela mulher e reivindicou o direito à escolarização feminina de qualidade, evidenciando o fato que as meninas brasileiras continuavam sem ter as mesmas oportunidades que os meninos no campo educacional (FAGUNDES, 2005). Enfim, a educação continuava elitizada e masculinizada.

Nesse início de século XX, pouco tempo havia se passado desde a legalização da educação para o público feminino que só ocorreu com a Constituição de 1827 quando as primeiras escolas elementares foram criadas e espalhadas por todo território nacional, só para meninas. Contudo, as professoras dessas instituições não possuíam capacitação para o exercício docente e tinham sua remuneração subvalorizada em comparação aos homens que exerciam a mesma profissão.

A construção da identidade de homens e mulheres, desta forma é enquadrada dentro de modelos culturalmente estabelecidos como masculinos ou femininos, os quais definem seus princípios morais e sua postura no mundo (PASSOS, 1999). Esses estereótipos se constroem e se consolidam, inicialmente, no grupo familiar, estendendo-se à escola, à vida social e ao mundo do trabalho. Assim, podemos concluir que

A identidade de homens e mulheres é uma *construção social* que decorre, entre outros motivos, do modo como o mundo lhes foi apresentado, da educação recebida, da cultura dominante, das relações que trava (com quem e em que patamar), de como é reconhecido pelo grupo e como conduz seus atos. (PASSOS, op. cit., p.105)

Corroboramos com as idéias de Passos (op. cit., p. 144) para quem “[...] a dependência econômica tem sido, historicamente, uma forma de impedir o sexo feminino de tomar as rédeas da sua vida” o que se configura neste período, uma forma da sociedade disseminar o mito do papel de provedor ser masculino e que às mulheres cabe a

“invisibilidade”, na qual, nem mesmo lhes seria permitido, conseguir meios de garantir o seu sustento.

Paralelamente, nesta mesma época, grupos libertários engendraram esforços para oferecer educação às mulheres que lhes permitissem modificar a sua condição na sociedade, ainda que, perpassasse a idéia de que era mais necessária a formação moral e do caráter para que desempenhasse bem as funções de mãe e esposa, do que a instrução, pois não havia uma finalidade para tal aprofundamento de estudos, como podemos verificar a seguir:

Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. (LOURO, 2001, p. 446)

Assim é que se constituía um modelo de sociedade baiana na qual a família assumia o papel de centro nuclear das relações sociais, propiciando a criação de laços e parentesco como forma significativa de solidariedade social e à mulher cabia a responsabilidade maior, pela efetivação desses laços. De acordo com Beauvoir (1949) as estruturas hierárquicas da sociedade baseavam-se em compreensões generalizadas da relação pretensamente natural entre homem e mulher, baseadas nas dimensões biológicas da construção de masculinidades e feminilidades.

Para Bourdieu (1995) as hierarquias foram legitimadas, a dominação perpetuada e os discursos, confirmados como face da violência simbólica de forma sutil e implícita, revestidas de ideologia masculina, valorizando e representando nas estruturas sociais e mentais, a virilidade e o primado androcêntrico instituído historicamente, como determinante das relações de gênero, no intuito de manter a mulher numa condição de subordinação e inferioridade, reduzindo-a a condição de reprodutora das gerações, portanto, sem perspectivas de autorrealização pessoal e profissional.

Somente em meados desse século XX, as mulheres brasileiras ganharam mais espaço e direitos legalmente institucionalizados, tanto para requerer sua escolarização e profissionalização, quanto para garantir a participação na vida política, social e científica. A luta pela igualdade de oportunidade na educação e no trabalho se tornou expressiva em todo o mundo, principalmente após 1975, o Ano Internacional da Mulher, postulado pela UNESCO.

Nessa época em que foi crescente a participação feminina no mercado de trabalho, ainda persistia o estigma social que dizia que mulher trabalhando competia com o marido dentro de casa e acarretava o desequilíbrio no lar e na ausência da educação dos filhos.

Entendemos que a construção da identidade feminina é um processo bastante complexo, especialmente, quando se trata de um contexto androcêntrico, patriarcal e hierárquico, onde na verdade, de acordo com Passos (op. cit., p. 109) “[...] o padrão deve ser o de ‘mocinhas’; ingênuas, dóceis, companheiras, frágeis” e, por esta razão “ser professora” era uma das poucas profissões aceitas para o “sexo frágil”, afinal, ensinar era uma extensão do ato materno.

Neste sentido, Chassot (2003) conclui que até as primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente delimitada, como uma carreira imprópria para a mulher, dado que justifica a quase ausência das mulheres na história da Ciência, bem como o anonimato de suas produções e inserções produtivas no mundo do trabalho.

Nas duas últimas décadas do século XX, as mulheres das classes média e alta das metrópoles tiveram oportunidades cada vez maiores de acesso ao emprego e a educação, bem como nas esferas públicas da sociedade brasileira, como se observa também nos estudos de Passos (1997) que aborda como questão central o espaço de formação profissional da mulher nas universidades.

A atuação profissional de mulheres em atividades tradicionais ou não tradicionalmente femininas, entretanto, não significa necessariamente sua emancipação e empoderamento. Tampouco o fato de que mais mulheres concluem a universidade a cada ano não nos diz muito sobre a massa de brasileiras que recebem mínima escolaridade. Uma não afeta necessariamente a outra (PASSOS, 1997). Para muitas brasileiras, conquista de “liberação” e “autorrealização” são realidades ainda muito distantes.



*Foto de Carmen Teixeira com colegas do Educandário Sagrado Coração de Jesus
Fonte: Arquivo da Escola Parque*

CAPÍTULO 3

ITINERÂNCIAS DE VIDA/FORMAÇÃO DE CARMEN TEIXEIRA: MULHER, EDUCADORA/GESTORA

Os amigos vivem fazendo coisas para manter e ou ampliar suas amizades.

A Arca

Uma compreensão sobre as itinerâncias de vida da educadora Carmen Teixeira, no que tange ao movimento em direção à sua formação, no recorte temporal delimitado entre 1909 e 1933, não poderia prescindir de uma abordagem sobre o contexto geográfico e sócio-histórico-cultural de Caetité. Desse modo, evidenciar sua constituição familiar, a influência da família e o processo de escolarização, bem como suas perspectivas da continuidade formativa é buscar entender que esse contexto torna-se fundamental no desdobramento do capítulo por tratar-se de influências, muitas vezes determinantes em sua vida pessoal e profissional.

Do ponto vista de Dominicé (2010), o fenômeno social está imbricado no contexto familiar, político, econômico, histórico, demonstrando que a família como um dos componentes do processo de formação está em interação com outros processos, influenciando, de forma determinante, as escolhas dos indivíduos.

Adotamos essa perspectiva, entendendo que a história de vida da educadora Carmen Teixeira, assim como de outras educadoras, está fortemente inscrita em uma realidade sócio-histórica, ela própria cambiante e mutável. Assim, esta vai construindo o sentido de sua experiência e se fazendo o 'sujeito' de sua ação (DELORY-MOMBERGER, 2003).

Outrossim, diante da configuração familiar, buscamos entender como se deu a dinâmica da formação de Carmen Teixeira, uma vez que interessa-nos articular os contextos de vida e formação com os contextos de invisibilização sócio-político e histórico-cultural, assim como conhecer a realidade local em que se iniciou esta formação.

Podemos mencionar que, como investigadora, a escuta das narrativas dos diferentes sujeitos sobre Carmen Teixeira, a cidade, o perfil dos habitantes daquela época, a cultura, enfim, todo esse contexto de formação oportuniza um entrecruzamento de subjetividades que, pela própria natureza das aproximações, são reveladoras de identificações, legitimando a releitura de sua biografia.

Assim, no item a seguir, buscamos nos aproximar do contexto geográfico e sócio-histórico-cultural de Caetité, no sentido nos apropriar de um conjunto de posturas e comportamento típicos da época que possam facilitar a reconstituição da história da educadora em foco.

3.1 O CONTEXTO GEOGRÁFICO E SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DE CAETITÉ

Nossa primeira providência foi visitar a terra natal de Carmen Teixeira para não só conhecer o espaço geográfico e sócio-histórico-cultural que esta nasceu e viveu até o término dos seus estudos complementares, como também fazer os primeiros contatos que nos levariam a outras fontes de pesquisa, além de nos permitir garimpar valiosos depoimentos sobre a história desta cidade.

Caetité, a cidade natal de Carmen Teixeira, é aquele lugar em que o forasteiro chega e não tem a sensação de pertencimento, percebendo até, certa indiferença por parte da maioria de seus habitantes, sendo visível aquele ar aristocrático que faz parte da sua história, sua cultura e sua gente. Como define bem um dos entrevistados e morador de Caetité, “[...] o povo de Caetité é um povo aristocrata”.

Consoante afirmação de Santos (1996, p. 37), “[...] acontece que Caetité, desde os seus primórdios, foi habitada e colonizada por brancos, havendo nítida separação entre o senhor e o escravo [...]”, o que explica esse perfil senhoril da população caetiteense. O fato de ser colonizada por brancos e considerando a história da colonização, através das narrativas de moradores que tivemos a oportunidade de conversar, pudemos perceber a relação estabelecida com o passado.

Isso porque, assim como em outras cidades da Bahia, a cidade de Caetité no início do século XX, as raízes coloniais e escravocratas estavam evidentes como manifestações subconscientes da sociedade, apesar de contraditoriamente, buscar a modernidade, a intelectualidade e o desenvolvimento à luz de padrões europeus, suas características denunciavam a dominação masculina e a configuração de uma sociedade nos moldes do estado rural e excessivamente patriarcal.

O hino de Caetité, de Pita (1962), revela um pouco da sua história de nobreza, glória, orgulho e pioneirismo:

Caetité! / Teu nome é nobre / Como é nobre tua gente! / Caetité, / Tu cantas tua liberdade / Pela imensidade / Deste céu de anil! / Terra gloriosa, / Onde as luzes da instrução / Qual sol, / Sempre a espargir, / Pela imensidão / Fulgores em centelhas mil! / Tens uma linda história, / Um passado de glória / Que nos faz orgulhar / Teu valor proclamar! / Aqui exultaremos, / Com viva emoção, / Teu nome! / Entre as mais / Cidades do Sertão / Tu tens a liderança / (Destas plagas sertanejas) / Como galardão!

Vemos, assim, na letra da música, ressaltada a nobreza de Caetité e os seus feitos em um passado de glória e de liderança, do qual a população se orgulha e não cansa de repetir, como a se alimentar do passado. Como caracteriza Gumes (1975), a maior riqueza de Caetité não estava em sua riqueza material, mas nos filhos ilustres e em uma sociedade elitizada:

Essa predominância, essa posição de destaque que [Caetité] desfrutava não se devia, por incrível que pareça, à sua riqueza material [...]. A sua maior, a que lhe conferia mais *brilho*, e a elegeria como um *centro cultural de enorme peso*, eram os seus *filhos ilustres*, era um passado de esforço e comedimento, uma *tradição que podia ostentar* e que se renovava em cada iniciativa e se perpetuava nas atitudes coerentes de uma sociedade de “elites” (GUMES, op. cit., grifo do autor, p. 56).

Passeando por suas ruas e avenidas é possível perceber um ar melancólico, a caminhada de um povo tentando avançar para o futuro, porém preso ao passado e com a mente presente sem definir o futuro ou desanuviar o passado. Aproximar-nos geograficamente e culturalmente da cidade, pode nos dar indicativos de sua identidade.

Na poesia “Caetité”, de Nicodema Alves, podemos observar nas entrelinhas dos versos o orgulho de pertencimento de seus filhos. Exalta-se as riquezas, o passado de glória, os homens que fizeram história e a adoração por esta terra que é retratada como mãe, na expressão: “Ó mater que eu tanto adoro!”

Já se finda a madrugada! / Pela insônia torturada, / “Vou cantar a minha terra / E as riquezas que ela encerra!” / Caetité tradicional, / És tu meu berço natal! / Tens passado glorioso, / Que fez teu nome famoso, / Foste princesa adorada, / pela fama bafejada, / Porém, cidade querida, / Vives tão longe, escondida... / Tu guardas nos teus rincões / O ouro todo dos sertões! / Daria pra libertar / Todo o Brasil secular! / [...]

Tu foste o berço natal / De César Zama imortal! / Plínio de Lima e João Gumes / Foram chispas dos teus lumes! / Aquele grande poeta / Teve lirismo de esteta! / Anísio, Rodrigues Lima / Nomes que a fama sublima, / E muitos nomes famosos / De filhos teus, valorosos! / No teu seio, sepultados / Estão meus pais muito amados, / Meus irmãos muito queridos, / Jamais serão esquecidos! / Adeus, cidade bonita, / Ó terra minha, bendita! / Com teu passado de glória, / Estás na minha memória / Embora eu viva distante, / Jamais te esqueço um instante, / Tudo o que é teu rememoro, / Ó mater que eu tanto adoro! (ALVES, 2008)

Assim, podemos conferir que Caetité possui uma história de riquezas e glórias, sendo que acalentou em seu seio esses homens ilustres que movimentaram política e

culturalmente a cidade, tornando-a um centro de poder e expandindo suas ações para além das fronteiras do estado da Bahia.

Percebemos, assim no olhar lírico da poetisa que se confirma aquilo que Bourdieu evidenciava

A dominação masculina encontra, assim, reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais [...]. Por conseguinte, a representação androcêntrica da reprodução biológica e da reprodução social se vê investida da objetividade do senso comum, visto como senso prático, dóxico, sobre os sentidos das práticas. (BOURDIEU, 2007, p. 45)

A sociedade de Caetité, portanto, não fugia deste modelo de predominância do masculino no espaço público, configurando-se, ao nosso ver, como um palco em que se perpetuava a supremacia masculina de poder sobre a, não diria fragilidade, mas submissão feminina, sendo um quadro comum na estrutura social vigente.

MAPA 01 – Localização da Região Econômica Serra Geral



Fonte:

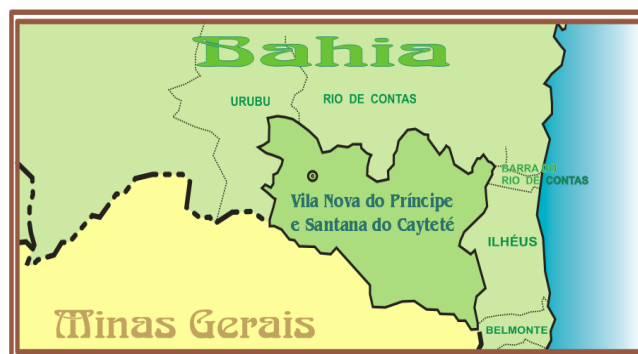
http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheir:Serra_Geral%C3%A91810vila.pn

Caetité está localizada no sudoeste do estado da Bahia, distando cerca de 757 km da capital Salvador, como ilustra o mapa de Localização da Região Econômica da Serra Geral ao lado (Mapa 01). A referida cidade recebeu contribuições de vários povos de outras regiões da Bahia e de Minas Gerais, que para lá confluíram em busca do trabalho nas lavouras, assim como, aventureiros, intelectuais e inconfidentes, atraídos pela fama de cidade elitizada. Fundado em 1867, completando 144 anos, o município possui uma área geográfica de 1.902 km², altitude de 824 m acima do nível do mar, latitude é de -14°04'10'' e longitude de 42°28'30''.

No período em que Carmen Teixeira nasceu, Caetité já era uma cidade, que havia passado por seu processo de emancipação. Antes de tornar-se cidade, foi reconhecida como Villa Nova do Príncipe e Santana de Caetité, recebendo o título no dia 05 de abril de 1810, da Coroa Portuguesa. Depois, Caetité foi desmembrada de Minas de Rio de Contas, pela Lei provincial n. 518, de 19 de abril de 1855, tornando-se Comarca de 1º Entrância. “[...] Em 12

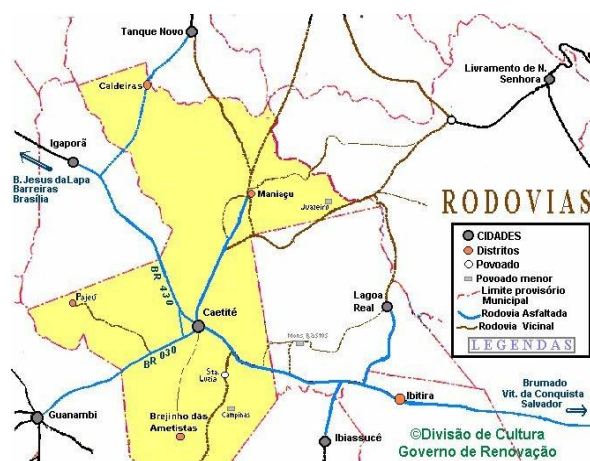
de outubro de 1867, a vila foi elevada a cidade, pela Lei n. 995. Desde então, a cidade contava com a participação no cenário cultural e político baiano, como referência nas grandes decisões” (SILVA, 2007, p. 149).

O mapa, ao lado, demonstra os limites da Vila, em 1810 (Fig. 02), no qual formava limites a Leste com Barra do Rio de Contas, Ilhéus e Belmonte; a Oeste com Urubu; ao Sul com o Estado de Minas Gerais; a Norte com Minas do Rio de Contas. Atualmente, temos uma nova configuração destes limites.



MAPA 02 - Mapa do território da Vila de Caetité, em 1810.
Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheir:Caetit%C3%A91810vila.png>

E está em andamento entre governo e municípios, a discussão sistemática acerca da dinâmica de reconfiguração por territórios de identidade³⁸, em consonância com a política de desenvolvimento social do Estado da Bahia, em virtude desse processo ainda não podemos conferir a localização espacial no mapa, pois o limite dos territórios é um dos aspectos importantes a ser definido no cerne de questões relativas às atividades econômicas, política-social e cultural de cada região que se aproxima por afinidades. Enquanto isso, os mapas (Figura 03 e 04) podem nos dar uma percepção dos desafios quanto ao acesso por meio dos transportes e comunicações e das mudanças espaciais em diferentes temporalidades históricas.



MAPA 03 – Mapa Transportes e Comunicação

Fonte: <http://www.geocities.ws/caetitecultura/rodovias.jpg>



MAPA 04 – Mapa da Serra Geral

Fonte: <http://www.geocities.ws/caetitecultura/rodovias.jpg>

³⁸ Existe um debate em curso sobre a definição desses territórios. Os territórios tem sido discutidos em comissões, assembleias, reuniões e plenárias, reunindo instancias governamentais, representantes políticos e civis, a população por todas as regiões do estado da Bahia, a partir da similaridades estruturais que as aproximam e identificam, do ponto de vista da construção de identidades sociais, histórico-culturais e políticas.

O nome do município deriva do tupi: CAA (mata) ITA (pedra) ETÉ (grande), referência à formação rochosa a leste da cidade, conhecida por "pedra redonda". O município apresenta características de cerrado e caatinga. Em meio ao cerrado surgem ilhas de mata com características de floresta tropical, chamadas de "capões" (BAHIA, 2010).

Caetité tinha também como atividade a exploração de minérios, isto porque a sua geomorfologia era bastante rica em minérios, atraindo exploradores de outras regiões, como abordam Santos e Oliveira (2011, p. 6).

A geomorfologia é definida por superfícies das Serras Gerais do Planalto do Espinhaço, Patamares Orientais e Ocidentais do Espinhaço e Pediplano sertanejo. Seus aspectos geológicos são compreendidos pelos Granitóides, quartzitos, arenitos, feldspáticos, gnaisses, migmatitos, anfibolitos, depósitos eluvionares e coluvionares, rochas básicas-ultrabásicas. Sendo encontrados alguns minerais, tais como: Urânio, Ferro, Manganês, Ametista, Calcedônia, Barita, Ouro, Amianto e Topázio.

Além dessa atividade, havia também em Caetité, como em outras regiões do sertão da Bahia, a criação de gado como a maior atividade econômica. Deste modo, a relação dos fazendeiros com o poder estava ligada às vastas extensões de terra que possuíam, tendo um perfil escravocrata como personagem que exercia o monopólio total da política e mantinha o controle incontestável sobre a população. Por muito tempo se perpetuou esse sistema de poder em Caetité, estando ainda impregnado nas relações estabelecidas, sendo esta a realidade sócio-cultural de algumas cidades do interior que sustentam determinados hábitos políticos.

Hoje, além destas atividades pastoris, outras atividades surgiram em Caetité face a necessidade de acompanhamento à evolução social. No que tange ao percentual de pessoas ocupadas por setor de atividade na cidade de Caetité, Prado (2007) elenca alguns percentuais, através de pesquisa realizada em 2007:

[...] os setores de comércio, reparação de veículos automotores, objetos pessoais e domésticos é responsável pelo maior número de pessoas ocupadas no município, com 27,3% dos empregos. Em segundo lugar, com 23,8% das ocupações tem-se os setores de administração pública, defesa e seguridade social, seguidos pelo setor indústria de transformação com 20,1%. A educação aparece com apenas 0,02% dos empregos, caracterizando-se como o setor que oferece o menor número de empregos. (PRADO, op. cit., p. 55).

Podemos notar que a educação ocupa o 11º lugar no ranking de ocupação por setor de atividade, denunciando uma triste realidade do acelerado processo de urbanização

que transfere a população do interior do estado para a capital “esvaziando” a cidade, o que gera uma redução do investimento em educação, tendo em vista que a esta saída dos jovens para a capital é entendida como um fato corriqueiro e, portanto, normal.

Isto porque a cultura econômica se transformou de um quase total extrativismo para uma sociedade industrial, causando assim forte migração em direção aos centros urbanos, mas também porque a educação formal apontava para outras possibilidades e interesses inerentes ao campo do trabalho. Santos e Oliveira (2011) refletem que a dinâmica espacial de Caetité tem o êxodo rural como ação impulsionadora da dinâmica populacional.

Do ponto de vista dessa realidade, a população caetiteense é uma dentre tantas cidades do interior que, por possuir campo profissional restrito, não consegue oferecer oportunidades de trabalho e desenvolvimento profissional a jovens promissores, provocando, assim, um esvaziamento da cidade em função da mobilidade social. Para o Relatório PNUD (2009) o desenvolvimento humano é o que, de fato, mobiliza as pessoas se deslocarem em busca de melhores oportunidades de vida e de trabalho com vistas a uma vida mais saudável com acesso a uma educação de qualidade, à assistência médica e a bens materiais.

Esta realidade apurada na atualidade não deixa de ser também um reflexo do que se vivenciava no período aqui considerado de 1909 a 1930, no qual se saía em busca de melhores condições de vida/formação que a cidade de interior não supria. No que concerne à ocupação para as mulheres, no período considerado, poucas eram as opções, tendo o ensino - como visto em toda a literatura que trata sobre o assunto - como o principal meio de ocupação das mulheres fora de casa.

Por conseguinte, em Caetité, como no resto do Brasil, no início do século XX, as mulheres ocupavam a maior parte das vagas para o ensino, ainda que de forma provisória, pois como caracterizado por Louro (2006) foi criada uma incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina, sendo uma construção social persistente até os dias atuais.

Em Caetité, a Escola Normal foi criada em 1895 para a formação desses/dessas professores/professoras, vindo a fechar dez anos depois por motivos políticos, desconsiderando as manifestações de repúdio e indignação por parte da sociedade caetiteense através de manifestos (ANEXO A) e participação em atos públicos na Câmara de Vereadores da cidade.

Somente em 1926, foi reinaugurada com pompa a Escola Normal de Caetité, como registrado em ata (ANEXO B) por Anísio Teixeira, o qual a considerava como o centro

irradiador de novos professores e, conseqüentemente, novas mentalidades pedagógicas, em função de que “[...] Caetité foi escolhido para constituir o centro de uma vasta zona sertaneja em matéria do ensino publico” (ANISIO, 2000, p. 9).

A fala de Anísio Teixeira, no discurso proferido na inauguração da Escola Normal, não trazia essa dimensão de gênero, ele aludia a este profissional da educação como “os mestres” ou “professores”, em outros momentos como “professorado”, deixando visível que o alvo do seu trabalho era a educação, e que o educador podia ser qualquer ser humano imbuído desse princípio de educar. Um trecho de seu discurso fica evidente o perfil desse mestre: “[...] corajoso, puro, humilde e fiel eis as grandes qualidades deste mestre, as que o farão verdadeiro educador e que o porão em constante contacto com esse fundo infantil onde se elabora o character e a verdadeira ciência da vida” (ANISIO, 2000, p. 9).

Desta forma, culturalmente, Caetité e regiões próximas contaram com este grande centro de formação, que era a Escola Normal, como possibilidade de trabalho em educação somente a partir de 1926, o que favorecia a mulher transitar pelo espaço público e se estabelecer profissionalmente como professora. Como assinala Louro, ao se referir as configurações sexistas presentes na estruturação do ensino para as mulheres.

As escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras. [...]. (LOURO, 2006, p. 454)

No momento em que a Escola Normal de Caetité estava se delineando, num modelo de centro formador de professores, reabriu as portas em 1926, instalado no edifício onde funcionava o *Collegio de São Luiz*, instituto de educação secundária dos jesuítas. Nesse período, Carmen Teixeira já havia saído de sua cidade em busca desta formação na capital do Estado, vindo posteriormente contribuir enquanto professora dessa Escola Normal, como veremos mais adiante no tópico sobre *Caminhos de escolarização em instituições formativas e escolha profissional*.

Importa salientar que esta ação de criação da Escola Normal foi muito importante para Caetité e região circunvizinha, levando adiante um programa de formação de professores para o interior do Estado, o que contribuiu para minimizar também, as dificuldades de deslocamento para a capital, pois havia a precariedade das estradas e a falta de transportes de grande porte que dificultava a saída das pessoas para outras regiões e limitava suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Como pontua Aguiar (2010, p. 6)

antes do prolongamento da estrada de ferro até Sincorá, “[...] a viagem era feita a cavalo até Machado Portela (atual Maracás - BA) onde uma linha férrea levava os viajantes até Salvador, ou feita a cavalo até Bom Jesus da Lapa, de onde a viagem era feita de Vapor até Juazeiro e de lá para Salvador”. Para outras capitais era mais difícil ainda o deslocamento.

Caetité possuía grande força política, no início do século XX, e o contexto político-cultural estava bem estabelecido pela força política de Deocleciano. A cidade “[...] recebera com a república duas instituições de ensino de nível médio, a Escola Complementar e a Escola Normal, que ilustravam a moldura da cidade” (LIMA, 1978, p. 10). Porém, eventos político-partidário acabaram por mudar esse cenário trazendo consequências para a cidade, pois,

Em 1904, o Governador do Estado, dr. Severino Vieira, rompeu com seu antecessor, o conselheiro Luiz Viana, de quem o dr. Deocleciano era amigo e partidário, e com ele ficou solidário quando o Governador solicitou o seu apoio, respondeu por um telegrama incisivo e desaforado, que ficou famoso: "erraste o endereço". Em consequência, caiu no ostracismo e teve de sofrer represálias, além da perda das posições, o fechamento da Escola Normal e no ano seguinte, da escola Complementar. [...]. (SANTOS, 1995, p. 231).

Ali, naquele momento, Deocleciano que detinha o poder político e era reconhecido como um coronel, perpetuando seu poder por Caetité e região desde o Império, perde sua hegemonia política, por colocar-se contrário à ordem vigente, pois, como assinala Faoro (2008, p. 700): “[...] a passagem do regime imperial ao republicano irá acentuar e exacerbar a função eleitoral do coronel. Tirar-lhe-á as albardas centrais, não para autonomizá-lo, mas para entregá-lo aos poderes estaduais. [...]”.

Essas relações de poder vão se estabelecendo e mudando de cara, de foco, de origem, mas sempre exercerá sua força, pois como assinala Foucault (2006, p. 175) “[...] o poder é essencialmente repressivo. O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe [...]”.

Portanto, como podemos constatar, o contexto sócio-político e histórico-cultural de Caetité esteve permeado por relações de poder, que acreditamos teve influência direta sobre a formação de Carmen Teixeira, estruturando o seu pensamento e corporificando sua ação no contexto social; porém, um poder diferenciado do que se exercia no sertão, um poder com uma face feminina, um poder de realização e, ao mesmo tempo, uma transgressão às normas sociais vigentes.

Compreender como se estabeleceu a constituição familiar - o início - é o que pretendemos a seguir, em busca de vestígios que permitam elaborar o perfil familiar de formação desta mulher e educadora.

3.2 A CONSTITUIÇÃO FAMILIAR

A família tem sido apontada como base ou eixo norteador da formação da identidade do indivíduo, ou mesmo como "unidade social básica" (CHINOY, 2003, p. 200). Seus estudos, ora sincrônicos, ora diacrônicos em torno dessas idéias são debatidos sob diferentes enfoques e definições. Cabe pontuar que não é nossa pretensão aprofundar aqui o estudo sobre família, como explicitado no capítulo anterior, mas apenas abordar o contexto no qual se situou a constituição familiar de Carmen Teixeira e no qual engendrou sua identidade feminina.

Como elabora Xavier (op. cit., p. 12): “[...] a família é, de fato, um tema que se impõe àqueles(as) que se interessam pela problemática feminina, seja ela abordada pelos mais diferentes campos do saber”. Deste modo, a abordagem de família subjaz a essa discussão, trazendo elementos consideráveis para um melhor entendimento de como se constituiu a identidade de Carmen Teixeira, pois, é “[...] a família o espaço por excelência de socialização da mulher – é aí onde ela começa a se tornar mulher - isto é, o espaço onde as relações de gênero são aprendidas e transmitidas” [...] (XAVIER, op. cit., p. 65) desde a primeira infância (FOTOGRAFIA 01).

Foto 01 – Carmen aos 5



Fonte: Arquivo de Célia Teixeira

Estas famílias, de um modo geral, no século XIX se constituíam a partir do matrimônio e esta constituição estava circunscrita em jogo de interesse, como pontua Samara (op. cit., p. 42): “[...] Os matrimônios, que eram a opção de uma certa parcela da população, estiveram também preferencialmente circunscritos aos grupos de origem, representando a união de interesses, especialmente entre a elite branca”, com o fim de manter o prestígio e a estabilidade social. A família de Carmen Teixeira se encaixa como um exemplo típico dessa união de interesses.

FOTOGRAFIA 02 – Família Teixeira



Fonte: Arquivo de Célia Teixeira

Carmen Spínola Teixeira nasceu em 19 de março de 1909, na cidade de Caetité, interior da Bahia, em uma família de líderes políticos, de grande prestígio e de vastas propriedades fundiárias na região. Era a última filha do casamento de Dr. Deocleciano Teixeira com Dona Anna Spínola Teixeira, com quem teve quatorze filhos: Evangelina (09.06.1886-29.9.1965), Celsina (10.10.1887-21.9.1979), Eurico (17.7.1889-15.6.1894), Hersília (07.02.1891-6.7.1968), Celso (20.02.1893-1.9.1975), Oscar (17.11.1894-14.5.1953), Leontina (02.10.1896-16.6.1978), Jaime (19.07.1898-24.11.1900), Anísio (12.06.1900-11.3.1971), Jaime (22.10.1901-28.7.1991), Nelson (03.09.1903-24.5.1986), Angelina (08/06/1905-2.2.1982), Anita (1.10.1907-9.10.1907) e Carmen (19/03/1909-14.05.2002), segundo anotações da agenda pessoal de Carmen Teixeira, dos quais, onze estão reunidos nesta fotografia tradicional de 1906, para compor o álbum da família (FOTOGRAFIA 03).

Havia uma divisão equilibrada com cinco irmãos do sexo masculino e cinco irmãs do sexo feminino o que permitia a Carmen, como filha caçula, ter uma rica vivência com a diversidade e não ser influenciada apenas por determinado gênero. Santos (1995) ao elencar o nome dos filhos de Deocleciano informa a profissão dos homens, sendo que as mulheres esta informação não aparece, apenas o nome do esposo e no caso de Carmen a descrição “solteira”. Isso tudo é uma demonstração da condição feminina daquela época.

O casamento dos pais de Carmen Teixeira não pode ser considerado uma história de amor, pois esteve permeado por interesses de famílias, na perpetuação do poder que envolvia os casamentos daquela época. Como destaca Perrot: “[...] O casamento ‘arranjado’ pelas famílias e atendendo a seus interesses, pretende ser uma aliança antes de ser amor – desejável, mas não indispensável” (PERROT, 2007, p. 26).

Antes de casar-se em 1885 (aos 41 anos), com D. Anna, a caçula dos Spínola, Dr. Deocleciano casou-se com duas outras irmãs da mesma família Spínola: primeiro com Mariana Spínola Teixeira, em 1875 (mãe de Alice Maria Spínola Teixeira) e, em seguida com Maria Rita Spínola Teixeira, em 1879 (mãe de Mário e Alzira Spínola Teixeira) ambas faleceram em decorrência de complicações pós-parto, cujo registro de incidências desses casos que acometiam as mulheres era recorrente, devido às condições em que ocorriam os partos, nos meados do século XIX.

Esses casamentos com as três irmãs herdeiras de vasta extensão de terra do sertão baiano lhe permitiram: tornar-se pertencente a uma camada social dominante e estável, e conquistar a segurança necessária para firmar seu nome no cenário caetiteense através da política regional, transformando-se em nome forte da história de Caetité. De acordo com Bittencourt (2009, p. 101), “[...] esses fatos o situam dentro de uma realidade comum aos membros da elite rural brasileira, na qual a persistência de casamentos consanguíneos se explica pelo interesse na manutenção de um patrimônio tanto econômico quanto político”.

Observamos que o casamento consanguíneo está afeito à dominação masculina, representado, neste caso, pelo papel do pai e do avô de Carmen Teixeira, que começa pela família e se perpetua pela sociedade a partir do poder político. Ademais, como assegura Bourdieu (2005), um dos fatores determinantes para a perpetuação da dominação masculina é a relação familiar e

[...] um outro fator determinante da perpetuação das diferenças é a permanência que a economia dos bens simbólicos (do qual o casamento é uma peça central) deve à sua autonomia relativa, que permite à dominação masculina nela perpetuar-se, acima das transformações dos modos de produção econômica; isto, com o apoio permanente e explícito que a família, principal guardião do capital simbólico, recebe das igrejas e do Direito (BOURDIEU, 2005, p. 115).

A “aliança” entre os pais das três irmãs e Dr. Deocleciano permitiu que não se rompesse com os laços entre as famílias, o que poderia enfraquecer o poder político e econômico que o pai de Carmen Teixeira mantinha junto à sociedade caetiteense.

Em verdade, esse sistema social baseado no poder que se revelava nas relações sociais era um desdobramento do patriarcado que se efetivava no seio familiar e ramificava para a sociedade. A representação em que aparece na fotografia o patriarca Deocleciano sentado ao centro rodeado pelos filhos e sua mulher numa fotografia para se perpetuar no álbum de família (FOTOGRAFIA 03), que majestoso, feito em madeira e bronze, simboliza com imponente brasão, um relicário de família que deixa transparecer essa construção de centralidade do poder.

FOTO 03 – Álbum de Família



Fonte: Arquivo Público Municipal de Caetité

A mãe de Carmen Teixeira, dona Anna, era aquela cidadã caetiteense típica da cidade do interior: dona de casa, submissa às vontades do marido, mãe de muitos filhos, dedicada à caridade. Conseqüentemente, o modelo de mulher que Carmen Teixeira tivera foi

sendo delineado pela figura da mãe, das irmãs mais velhas e das tias, que, como declara Bittencourt (2009, p. 102): “[...] cumpriram o destino feminino, importante para manutenção do lugar social da família de políticos”.

Neste contexto, observamos que embora o destino feminino a que se refere a autora estivesse traçado, ia se delineando por essas referências, sem possibilidades de mudar-se o curso do que era determinado pela família e exigido socialmente para a mulher. Entretanto, contrariando tal destino, o perfil psicológico de Carmen Teixeira está mais próximo do perfil do pai do que da mãe, haja vista a sua determinação, perspicácia, coragem à frente da diretoria da Escola Parque, evidenciado na pesquisa de Nascimento.

Sua gestão, [de Carmen Teixeira] à frente do Centro, perdurou de 1950 a 1974, ininterruptamente. Minha surpresa, positiva, em relação a esta gestora é o fato de além de ser grande administradora, ter ela permanecido na direção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro por tanto anos e em uma época na qual a troca constante de gestores, motivada por indicações políticas, era uma prática corriqueira. O que a manteve lá, para os menos avisados, não foi o grau de parentesco com o idealizador do Centro, mas a sua inegável habilidade e brilho intelectual para gerir democraticamente (NASCIMENTO, 2009, p. 12).

A partir desse registro, fica evidenciado que a “habilidade e brilho intelectual” a que o autor se refere à Carmen Teixeira é um traço da personalidade do pai, seu Deocleciano, assim como de outros membros familiares do sexo masculino que se envolveram com a política, exercendo, de certa forma, uma influência sobre a sua personalidade, a exemplo de:

[...] Seu avô Antonio de Souza Spínola, que foi deputado na Assembléia Geral durante o Império, seu primo Cesar Zama, também deputado por 24 anos na mesma Assembléia do Império e depois deputado constituinte da República. Seu tio Joaquim de Souza Spínola foi presidente do Tribunal Superior de Justiça da Bahia, fundador da Revista dos Tribunais (BITTENCOURT, 2008, p. 4).

A vivência de Carmen Teixeira, em meio a tantos políticos não poderia passar incólume, haja vista as conversas travadas no seio familiar, em que a criança, inconscientemente, vai absorvendo seus significados e signos e tomando para si algumas posturas.

Além disso, tinha o movimento em torno do irmão, Anísio Teixeira, no qual Carmen ia, de certa forma, ia participando passivamente das discussões e decisões que envolviam política e gestão, sem falar do pai, seu Deocleciano, que com sua figura ativa e

patriarcal, imprimia um exemplo de determinação pelas decisões tanto familiares quanto sociais que tinha que tomar. Lima (1978) descreve bem essa célula familiar:

Residiam o dr. Deocleciano e família em mansão assobradada na Praça de Santana, até hoje habitada por descendentes diretos, espaçosa edificação de mais de vinte cômodos, além de seis salas, mobiliadas com peças austríacas e vários retratos de antepassados. Ambiente familiar numeroso, irrequieto e aberto à conversação, preferentemente nas refeições se repassavam acontecimentos, leituras e episódios. Por vezes, iluminavam as opiniões rompantes de veemência verbal. Em Anísio patenteava-se a tendência a discernir, a explicar, predominando a nota de judiciosidade e atilamento iluminativo de sua palavra. Dedicava-lhe o dr. Deocleciano verdadeira admiração pelo senso de equilíbrio dos conceitos e julgamentos. Considerava-o um magistrado nato. (LIMA, 1978, p.17)

Essa configuração familiar foi propícia para a constituição do perfil de gestora de Carmen Teixeira, que não se dobrou à força dos argumentos de uma educação feminina voltada para o casamento e para a maternagem. Como retrata Lima (1978) as moças da família Teixeira transpareciam para a população ser bastante orgulhosas, o que não é de se estranhar, pelo fato de estar inserida neste ambiente familiar de poder e prestígio social.

Cabe salientar que a formação pessoal de Carmen Teixeira ocorria em um contexto social centrado no patriarcado e sem muitos direitos para a mulher, como retratam Narvaz e Koller:

A posição da mulher, na família e na sociedade em geral, desde a colonização até hoje, demonstra que a família patriarcal foi uma das matrizes de nossa organização social. As mulheres brasileiras, nas primeiras décadas do século XX, não haviam conquistado os direitos civis garantidos ao homem. Precisavam exigir seus direitos de cidadã e aumentar sua participação na vida pública. Em 1916, foi criado o Código Civil Brasileiro, patriarcal e paternalista, no qual constava que a mulher casada só poderia trabalhar com a *autorização* do seu marido. Em 1934, em meio ao governo provisório de Getúlio Vargas, uma nova constituição assegurou o voto da mulher. O trabalho feminino foi regulamentado pela Consolidação das Leis Trabalhistas somente em 1941 [...] (NARVAZ; KOLLER, op. cit., p. 51)

É nesse contexto patriarcal que a formação das muitas mulheres ocorreu, sendo muito difícil para estas emanciparem o livre pensar ou desenvolver uma autonomia intelectual neste período. Contudo, pelos apontamentos e relatos colhidos, Carmen Teixeira no desenvolvimento de suas atividades laborais como professora e gestora cultivava o gosto pela leitura de boa qualidade e possuía uma inteligência aguçada, além de uma perspicácia política, que não eram comuns, às mulheres da época, o que nos permite afirmar que a força do poder

político que fazia parte da história da família Teixeira traduziu-se numa influência decisiva na formação desta jovem, refletindo em sua atuação pública.

Na sequência, abordaremos sobre a influência política dos Teixeira na formação da identidade de Carmen Teixeira; a prestigiada família Teixeira, cujo pai bastante influente na sociedade caetiteense e irmão ilustre, conhecido e respeitado nacionalmente, favorecem a formação do seu perfil de gestora e, parece-nos, enfraquecem a identidade de mulher submissa, como era socialmente estabelecido.

3.3 A INFLUÊNCIA POLÍTICA DOS TEIXEIRA

Por muitos séculos ficou evidente que o espaço público era destinado ao masculino, enquanto à mulher cabia servir ao homem no espaço privado, seja como esposa ou como filha. No entanto, era também no espaço privado que ocorria todo o processo de articulação dos membros da família para os grandes acontecimentos em público.

Isto nos leva a pensar que embora a educação para o espaço público não fosse destinado às mulheres, indiretamente dava-se munição a estas mulheres para que isso ocorresse, a partir das discussões que se travavam nesse espaço entre os membros de sexo masculino. Não por acaso muitas mulheres tinham esse perfil empreendedor, político, articulador, líder que foi construído a partir desta observação atenta ao universo masculino. O diferencial é que “[...] aprenderam a desenvolver estratégias de ação mais integradas e humanizadas, foram formadas em contextos sociais e culturais diferenciados dos masculinos [...]” (RAGO, 2004, p. 38).

A construção da identidade de Carmen Teixeira, como era própria das mulheres da época, foi delineada a partir de uma educação sexista. Esta questão de gênero é considerada por Louro “[...] como constituinte da identidade dos sujeitos [...]” (LOURO, 2008, p. 24) uma vez que “[...] as identidades estão sempre se constituindo, elas são estáveis e, portanto, passíveis de transformações” (LOURO, 2008, p. 26).

Por exemplo, no convívio familiar Carmen Teixeira não pode ignorar o movimento masculino a partir das constantes reuniões entre os membros do sexo masculino e com outros visitantes, líderes políticos, religiosos, na sala de visitas que fazia limites com seu quarto e pelas frestas das portas, deixavam à mostra para ela, entre outras situações, a força política, o poder de influência e poder de decisão do pai, a inteligência política do seu ilustre

irmão, Anísio Teixeira, o que, indiretamente, consolidavam nesta jovem o fascínio por questões deste universo masculino, o que pode ter sido determinante para o delineamento de sua identidade profissional.

Diante disso, nos apoiamos na abordagem de Scott (1990, p. 19) de que entender o gênero significa também reconhecer que homem e mulher são “[...] ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes, pois que, quando parecem fixadas, elas recebem, apesar de tudo, definições alternativas, negadas ou reprimidas”.

Ser mulher, neste contexto familiar de formação, parece-nos que passou de uma dimensão de expectadora para partícipe, uma vez que Carmen Teixeira conseguiu desenvolver autonomia intelectual, iniciativa e capacidade decisória que não são próprios de mulheres daquela época.

O excerto³⁹ a seguir, deixa claro que por trás da postura de Carmen Teixeira, não havia somente uma educação nos moldes patriarcal, havia também um ousar que ultrapassava o modelo feminino previamente estabelecido.

Trecho de correspondência sobre a política de assistência social do governo em 1943

4/12/43
Celsina

Conforme lhe mandei dizer Oscar (suposto que a seu pedido) esteve com Colombo, a fim de esclarecer o em relação às necessidades da associação e saber o que se poderia conseguir do Conselho em subvenção extra etc.

Colombo informou-me de que nada poderá fazer se a associação não tiver como uma das suas finalidades a Assistência à Infância. O espírito predominante no momento, é o de prestar-se auxílio em primeiro lugar à criança, considerada como elemento mais útil futuramente e portanto, com mais possibilidades de compensar o que se faz por ela, do que um velho doente.

Fonte: Arquivo Público Municipal de Caetité

Acreditamos que a postura de Carmen Teixeira de liderança no espaço público, seja também resultado dessa educação aristocrática, que alhures pode ser exercida como poder, deixando em segundo plano a sua posição de mulher que a sociedade cobrava como sendo do espaço privado.

Segundo Bourdieu (1995, p. 103) “[...] é, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão

³⁹ CARMEN. Carta para **Celsina**. Salvador, 04 de dezembro de 1943. APMC. Grupo Mulheres da Família Teixeira. Série: Correspondências, caixa nº 02, maço 01.

garantida pelo direito e inscrita na linguagem. [...]"

Assim sendo, podemos constatar que a educação recebida em família, de certa forma, favoreceu o desenvolvimento de aspectos pessoais que eram conferidos ao gênero masculino, o que atribuímos aos constantes debates e reuniões entre homens que se travavam nas dependências de sua residência e que tinham uma repercussão direta sobre sua formação, uma vez que o seu pai, Deocleniano, era um líder de muitas articulações políticas, sendo presenciados por Carmen Teixeira esses mecanismos de soberania e poder.

De acordo com a abordagem de Foucault (2006, p. 8):

[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.[...]

Por todas estas prerrogativas do poder, colocadas por Foucault, entendemos que o poder fascina aqueles que estão no controle e cria um ambiente de deslumbramento em todos ao redor, buscando, inevitavelmente, sua perpetuação. Deocleciano Pires Teixeira, pai de Anísio Teixeira e Carmen Teixeira, exerceu este poder por décadas: “[...] chefe político de Caetité por cerca de 40 anos, deixou impressa na cidade uma marca de seu caráter forte, progressista, mas impregnada das arcaicas formas de coronelismo” (KOEHNE, 2003, p. 2).

Essa assertiva deixa claro para nós que a família Teixeira perpetuou-se no poder em Caetité por um longo período, influenciando pessoas e determinando o destino de muitos que estavam sob o jugo desse poder. Como destaca Lima (1978), Deocleciano Pires Teixeira iniciou sua carreira política como deputado provincial e ainda na monarquia, já se destacava na liderança do sertão.

Somando-se a isso, foi médico da Marinha e clinicava em um município de Minas Gerais, transferindo-se em seguida para a Bahia, passando por Lençóis, Monte Alto e finalmente, Caetité no qual firmou residência, casando-se e tornando-se um dos mais influentes políticos da região, em função de alguns fatores que aqui consideramos: exercer a profissão de médico de forma caritativa, casar-se com filhas de uma família de posses, ter um perfil de líder político. Isto porque, como destaca Lima

A liderança do Dr. Deocleciano fortalecia-se por um conjunto de virtudes pessoais qualificadoras de sua presença na cena pública. Seu nome possuía ressonância mais vasta que a local. A imagem do cidadão expressava-se na

totalidade de sua figura e a vocação política lhe avigorava o perfil do líder. Apreciador da leitura, conhecia Zola, Vitor Hugo, Alexandre Dumas, porém nenhum livro lhe proporcionava maior prazer que o *Dom Quixote*. O pensamento moldado em termos civis, republicanos, abrangia área mais ampla que a dos interesses municipais do mando político. A preocupação pelos negócios do Estado e do país excedia os limites da visão paroquial. (LIMA, 1978, p.23)

Um olhar mais apurado nos permite reconhecer que todos esses fatores, favoreceram à família Spínola Teixeira evidenciar-se junto à população caetiteense e cidades circunvizinhas e se estender para todo o Brasil, tornando-se um nome que denotava poder, gerando não só admirações, mas também rivalidades. Na República foi nomeado membro do Conselho Municipal de Caetité, Presidente do Conselho Municipal de Caetité, intendente do município de Caetité, Senador, e o último cargo eletivo que exerceu foi como membro do Conselho Municipal de Caetité (SANTOS, 1995).

De acordo com Santos (1995, p. 233): “[...] não restam dúvidas de que era um hábil político e esta qualidade devia servir, e serviu, para protelar entendimentos, crises que às vezes passavam só com o decorrer do tempo. [...]”. A história está repleta de exemplos em que a intolerância e poder de homens públicos chegam ao ponto de comprometer toda uma conjuntura social. A vida pública é a base da difícil convivência social e das relações de poder, pois ali as pessoas compartilham ou disputam realidades. Como evidencia Arendt (1987):

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções mas para revelar realidades [...] o poder passa a existir entre os homens quando agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam (ARENDDT, 2004, p. 212).

Essa dispersão do poder pode gerar conflitos entre aqueles que não comungam mais dos mesmos interesses, e as consequências podem ser de ordem pessoal ou social, pois é na vida pública que as pessoas reafirmam suas diferenças e legitimam suas visões de mundo; sendo que essa visão de mundo pode restringir-se a interesses de ordem pessoal sem levar em conta as necessidades sociais ali postas.

A relação que se estabeleceu entre Deocleciano, pai de Carmen, e o Governador do Estado, Dr. Severino Vieira, após ter perdido sua hegemonia política, colocando-se contrário à ordem vigente, como explicitado anteriormente, demonstra este jogo de interesses que mantém e excluem homens do poder em nome de um bem comum, mas que na verdade é apenas a manifestação do exercício do poder que contamina as mentes de homens públicos.

Ao vivenciar tais experiências, como filha do implicado direto nessa questão, Carmen tornava-se, de certa forma, cúmplice daquela situação desconfortável em que ficou a sua família. Talvez por isso, duas ações sejam passíveis de compreensão. A primeira situação parte de Anísio Teixeira, seu ilustre irmão, que ao assumir o cargo de Diretor Geral do Ensino na Bahia, autoriza a reabertura da Escola Normal através da lei 1.846/25 e a segunda situação está afeita a Carmen Teixeira que volta de Salvador para ensinar na Escola Normal de Caetité (BASTOS, 2009).

Neste sentido, a formação da educadora Carmen Teixeira perpassou por esses processos imbricados na vivência pessoal que reflete e é refletida no contexto social. Ao resgatar a imagem pública de Carmen Teixeira é possível verificar o modo como foi constituída sua identidade nesse viés político em que estava inserida:

Coube à professora Carmen Spínola Teixeira (Carmita), de traços físicos, sobretudo intelectuais parecidos aos do irmão Anísio, a primeira direção do Centro. Dotada de forte personalidade, fervorosa no querer e no executar, bom senso administrativo, antes educada que expansiva, foi uma sorte que, nos começos das atividades dessa escola nova, tivesse ela no leme de seu destino o comando de professora do seu nível. (LIMA, 1978, p. 127)

Essa imagem pública constitui o referencial de uma mulher que, mesmo em uma época em que se evidenciava a supremacia masculina sobre as mulheres tanto na prática da vida social, quanto no contexto educacional, assim como nas elaborações discursivas, soube colocar-se de forma firme no espaço público.

Não podemos, contudo, desmerecer a referência de mulher que gradativamente vai se delineando na educação que a mãe de Carmen Teixeira lhe empresta, além do convívio com as irmãs, o qual se constitui sua base de formação como mulher. Neste sentido, abordaremos na próxima seção sobre a referência feminina das mulheres Teixeira na vida de Carmen.

3.4 A REFERÊNCIA FEMININA DAS MULHERES TEIXEIRA

O objetivo inicial neste tópico é analisar o contexto de formação de Carmen Teixeira no que concerne a referência das mulheres Teixeira, caracterizado principalmente pela mãe e irmãs, partindo do pressuposto que a identidade feminina é influenciada pelo contexto no qual a mulher está inserida.

A vida de Carmen Teixeira naturalmente está imbricada na vida de sua mãe, d. Anna de Souza Spínola Teixeira, de quem encontramos na literatura as seguintes referências: como a mulher de s. Deocleciano Teixeira e mãe de Anísio Teixeira - grande estadista, e num estudo recente, em que Ribeiro (2009, p. 95) enxerga a figura de Anna como aquela que organiza a dinâmica interna da casa, mas também “[...] participando dos negócios, comercializando, ditando regras e tecendo estratégias para cada membro”.

No sertão, as mulheres com uma posição social mais favorecida que as demais não tinham muitas atividades fora do lar; elas eram “[...] treinadas para desempenhar o papel de mãe e as chamadas ‘prendas domésticas’ – orientar os filhos, fazer ou mandar fazer a cozinha, costurar e bordar” (FALCI, 2006, p. 249). D. Anna era o retrato desta mulher, apesar de ter desenvolvido um importante trabalho social, como destacado em parágrafo único por Bastos

Mulher dedicada ao lar como era normal da sua época. Porém ao realizar um levantamento na Casa de Caridade de Caetité encontrei na Ata de Fundação seu nome como fundadora em 1919 e participante ativa durante longo período, inclusive em 1921 foi vice-tesoureira da Associação das Senhoras da Caridade de Caetité. (BASTOS, 2009, p. 27)

Tais realizações da mulher, no entanto, no olhar da sociedade são apenas obrigações de uma esposa do “chefe” político que deve exercer sua função caritativa, cumprindo, desta forma, com o seu papel social, uma vez que exercer tal função não tem se constituído como um elemento representativo da identidade feminina, o que demonstra a desvalorização do trabalho da mulher, ou talvez, um meio de sair um pouco da sua condição de dona de casa, como é possível verificar nas entrelinhas do discurso.

Esta Associação, dirigida só por mulheres da sociedade caetiteense, cujo papel de destaque e relevo, é a transposição do privado para o público em atividades caritativas, filantrópicas, concedendo às associações o desempenho das funções de visitadoras, propagadoras, presidentes, vices, secretárias, tesoureiras, conselheiras, mas a criatividade dessas senhoras foi além, instituindo a categoria de sócios beneméritos, diplomados: remidos e benfeitores – os homens- citados num dos capítulos do livro, cujos diplomados se perderam ao longo de quase um século. (BASTOS, 2010, p. 66)

Desse modo, percebemos que a experiência de D. Anna no espaço público assume as mesmas características confirmadas pela história da mulher no Brasil, direcionada por ideais positivistas que impuseram um modelo feminino, interferindo diretamente em sua

educação e direcionando as relações e a estrutura familiar, a começar pelo casamento que era considerado “o alicerce da organização social” (ISMÉRIO, 1995). Havia, portanto, a partir do contrato do casamento, restrição de permanência da mulher fora de casa, ainda que justificadas por envolvimento em atividades sociais e caritativas. Deixando claro, que o papel de provedor era do marido, bem como a responsabilidade do sustento da família. O sexo era apenas para reprodução - devendo a mulher ser destituída de todo e qualquer desejo sexual, numa postura de submissão primeiro ao pai e depois ao marido. Como pontua Ismério:

O Positivismo ao mesmo tempo que elegeu a mulher sua grande guardiã, reforçou a mentalidade baseada na moral conservadora e tinha como objetivo tirar a mulher do campo profissional e científico, enclausurando-a em sua própria casa, sob alegação de que era irracional e não tinha controle de seus impulsos. Somente presa ao lar e tutelada pelo homem, a mulher poderia exercer uma influência positiva. (ISMÉRIO, op. cit., p. 22)

O positivismo impregnou o imaginário social e hoje recebe duras críticas da literatura, haja vista que serviu de justificativa para cristalizar as diferenças entre homem e mulher e a perpetuar a hegemonia do poder masculino. As implicações do positivismo para a mulher é reforçada na abordagem de Saffiotti:

O positivismo, situando no terreno moral a contribuição da mulher à tarefa regeneradora da humanidade e à instauração do estado positivo, desvincula os papéis femininos dos masculinos, segrega os sexos, reserva a realização da cultura objetiva do homem. No próprio ato de situar a contribuição feminina num terreno específico impermeabiliza as esferas de atuação dos homens e mulheres, acentua as diferenças entre os seres de um e de outro sexo. Não havia, em suma, no sistema positivista, lugar para a libertação da mulher. Sua permanência moral constituiria meramente um disfarce para sua heteronomia social, econômica e política (SAFFIOTTI, 1979, p. 210).

Podemos verificar que até meados do século XX, estes ideais de esposa e mãe devotada a seus filhos/filhas e ao marido, estavam sendo vivenciados pela grande maioria das famílias brasileiras, não sendo diferente com a família Teixeira que tinham em D. Anna, ou Donana como era conhecida.

A realização pessoal de muitas destas mulheres estava no cuidado com a casa, na educação dos filhos e muitas conseguiam se realizar prestando caridade aos menos favorecidos como era o caso de Donana que se tornou sócia-fundadora da Associação de Senhoras da Caridade, juntamente com duas filhas (Celsina e Hercília) e outras senhoras da sociedade caetiteense.

Como observou Perrot (2010), no século XIX a dona de casa estava investida de todos os tipos de função, sendo uma das primeiras a dar à luz e criar os filhos, a segunda é a manutenção da família o que inclui o seu bem estar no que diz respeito à alimentação, aquecimento, conservação da casa e da roupa, dentre outros afazeres.

Esse panorama se mantinha no período considerado neste estudo tendo como pano de fundo a repressão à expressão da mulher e que era algo considerado “normal” tanto para o dito opressor quanto para a considerada oprimida que se esmerava em cumprir as suas obrigações para agradar a seu marido e senhor, sendo que os filhos/filhas não podiam percorrer outro caminho senão o do respeito às regras vigentes e a sua perpetuação, haja vista a educação tanto em casa quanto na escola repassarem tais valores.

Almeida (1987) faz uma apreciação desta família brasileira:

[...] A mulher, “rainha do lar”, mãe por instinto, abnegada e vivendo em osmose com os bebês, sendo ela o canal da relação entre eles e o pai, que só se fará presente para exercer a autoridade. Essa família, é bom que se diga, continua patriarcal: a mulher ‘reina’ no lar dentro do privado da casa, delibera sobre as questões imediatas dos filhos, mas é o pai quem comanda em última instância. (ALMEIDA, 1987, p. 61).

Ponto importante a destacar é que essa subjetividade da formação de mulheres, em que valores são inculcados pode vir a lhes condenar à imanência, num cumprimento à uma obrigação social, e somente aqueles “espíritos” mais fortes poderão romper com este sistemas de crenças em que todas estiveram enredadas.

A educação de Carmen Teixeira, portanto, foi neste ambiente de dominação dos costumes do feminino entrecruzado pela dominação dos costumes do masculino e, assim, entendemos que o que determinou a consolidação de sua identidade foi a sua inteligência e perspicácia em absorver ambos os valores e aplicar em sua vida no tempo e na medida em que lhe foram possíveis elaborar, somados à privilegiada posição social, visto que, como considerado por Louro:

[As identidades de gênero] estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Estas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não só ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 2008, p. 28)

Essas itinerâncias de Carmen Teixeira nos fazem refletir sobre a transitoriedade e transformação da identidade pessoal e profissional, pois a construção da identidade da pesquisada não se fez apenas em cima de um modelo feminino das mulheres Teixeira, mas esteve entremeado por diferentes influências de formação, internalizando significados e valores de ambos os gêneros. Mesmo porque adotar uma polaridade rígida de gênero tem servido apenas para colocar homens e mulheres em papéis opostos, perpetuando as diferenças e estabelecendo uma distância entre si, visto que:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, *op. cit.*, p. 30)

Disso, podemos verificar que os valores que as mulheres Teixeira imprimiram a formação de Carmen, não refletiram de forma determinante em sua vida, pois esta não se casou e nem teve filhos, adotou uma menina aos 42 anos, ou seja, não seguiu os passos de sua mãe Donana que teve vários filhos; como retrata Bastos (2009, p. 15): “[...] abraçou o papel de mãe em 1951. Filho não gestado, mas, por decisão própria, adota uma criança que recebeu o nome Célia Maria Teixeira, que educou e acompanhou durante sua vida”.

Essa transgressão ou recusa ao seu “destino de mulher” pode estar diretamente relacionado à sua formação cultural e a vivência no espaço social - primeiro como professora e depois como gestora - e pode ter sido reforçado pelo “[...] drama da condição feminina, sem poder conciliar realização pessoal e vida afetiva” (XAVIER, 1998, p. 42).

Quando acontecia da mulher fazer sua carreira profissional, de forma independente, não era vista com bons olhos, uma vez que, de certa forma, não havia conseguido exercer o seu papel como tal, pois, como pontua Ismério (1995, p. 90) havia o mito de que: “[...] a mulher que trabalhava fora ou exercia uma atividade intelectual era aquela que não havia conseguido um marido e devido a isso buscava reconhecimento social na profissão [...]”.

Diante desse pensamento surge o seguinte questionamento: teria a mulher o poder de escolher o seu destino com relação à maternagem sem cair neste tipo de crença? A medicina nos auxilia na busca de resposta, constituindo-se uma contribuição nessa área as

descobertas científicas para provocar uma turbulência nestas e em outras crenças e valores morais. Encontramos a resposta a esta questão na abordagem de Arán (2003, p. 404):

[...] nos anos 60 e 70 do século passado, assistimos um certo deslocamento das mulheres do destino da maternidade, provocado pela possibilidade concreta de separar a sexualidade da reprodução, com o advento da pílula contraceptiva. A partir daí, não só as mulheres puderam se ver livres de uma função quase que imposta a seus corpos, como também exerceram o ato da escolha de terem ou não filhos.

A distância entre a educação familiar e a ciência favorecia uma formação baseada em crenças, valores morais e representações sociais que, de certa forma, colocavam a mulher em um patamar de “ignorância” dos seus direitos fundamentais de cidadã. A formação de Carmen junto à família Teixeira não seguiu um curso de maior opressão em função do perfil da família a que esta pertencia, tendo em D. Anna a condição econômica e social que fora herdado de sua tradicional e abastada família de latifundiários e em seu pai a liderança e de homem político.

Tais fatores não só minimizaram as implicações da sua condição de mulher – “reduzida à condição de serva” (BEAUVOIR, 1949, p. 232), como favoreceram um discernimento do seu papel social e do seu potencial como gestora, suplantando o que lhe foi imposto como condição de mulher e mãe.

O objetivo do tópico a seguir é desvelar essas itinerâncias de formação e escolha profissional que permitiram Carmen Teixeira ocupar cargos de confiança na gestão particular e pública de instituições de ensino e de projetos de formação de professoras.

3.5 CAMINHOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM INSTITUIÇÕES FORMATIVAS E ESCOLHA PROFISSIONAL

Investigar os caminhos percorridos por Carmen Teixeira em seu processo de escolarização em instituições formativas e escolha profissional constitui-se em um desafio que ultrapassa as abordagens históricas; demanda uma discussão acerca das questões formativas fundantes presentes no processo de escolarização vivenciado nas instituições, pela necessidade de compreensão destes caminhos de formação, que na concepção de Macedo “[...] é tratar compreensivamente com toda a existência se colocando em movimento, em

mudança, via sua itinerância de aprendizagens e experiências em *formação*, como uma *totalidade em curso*, em *estado de fluxo*” (MACEDO, 2010, grifo do autor, p. 29).

Desvelar essas itinerâncias de formação nos permitirá traçar uma paisagem mais ampla do espaço-tempo percorrido, situando esta formação em um contexto de escolarização e constituição formativa que engendrou o perfil pessoal e profissional de Carmen Teixeira no cenário social. Compactamos da visão de Macedo (2010, p. 53-54, grifo do autor) de que: “[...] a *formação do Ser* não se realiza sem o *Ser da formação*, seus contextos de referência, seus pertencimentos e as suas diversas demandas existenciais”.

Deste modo, entendemos que analisar a formação de Carmen Teixeira é percorrer caminhos, desvelar contextos, revelar escolhas, discutir fazeres, adentrar subjetividades; é estabelecer ligações com cenários de formação e transformação. Ademais, a formação envolve diversos fatores que se interrelacionam e se interconectam.

No percurso de escolarização consta que Carmen Teixeira concluiu os estudos primários e complementares em Caetité. “[...] Estudou com a tia Priscila de Souza Spínola, Colégio Nossa Senhora de Lourdes, muito religiosa, e depois num colégio de Freiras” (BASTOS, 2009, p. 42).

Ao buscar detalhes desta formação nos arquivos do Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT), em Caetité, não encontramos nenhum registro sobre este período inicial de sua escolarização, nem obtivemos a informação para onde os originais da escola antiga teriam sido encaminhados. Deste modo, não pudemos apresentar detalhes desta formação inicial.

Após conclusão dos estudos complementares, no período da adolescência (FOTOGRAFIA 04), Carmen Teixeira desloca-se para a capital do estado da Bahia para dar continuidade aos estudos e cursar a Escola Normal. As perspectivas educacionais para Carmen Teixeira em Caetité eram muito restritas, tendo em vista que naquele momento a Escola Normal encontrava-se com suas portas fechadas por motivo político e também era previsível em zonas rurais os jovens serem encaminhados para a capital em busca de novos caminhos de formação profissional.

FOTO 04 – Carmen na adolescência



Fonte: Arquivo Público Municipal de Caetité

A mobilidade social verificada em Caetité nos aponta um cenário em que as famílias de um modo geral, buscando novas perspectivas pessoais e educacionais para

seus/suas filhos/filhas, mobilizam-se do interior para a capital, uma vez que a maioria das cidades de interior não oferecia nenhuma nova perspectiva de formação.

Seguindo esse raciocínio, o caminho de formação profissional para a mulher naquela época era bastante restrito e obedecia ao que estava socialmente estabelecido como “destino” que era ser professora. De acordo com estudos de Assunção (1996, p.11): “[...] A procedência dos pais, quer seja urbana ou rural, não demonstrou, isoladamente, ter sido uma variável determinante na ‘escolha’ profissional. Ela pode, no entanto, juntamente com outras, e de forma menos perceptível, ter favorecido tal ‘opção/imposição’”.

Essa destinação era questionável na medida em que a menina/mulher, enredada nessa escolha definida pela família, não possuía a liberdade de traçar sua própria itinerância profissional. Fagundes (2005, p. 58) nos ajuda a refletir sobre esta “destinação” na medida em que elabora que:

[...] no caso das mulheres, em particular, a sua destinação para carreiras como magistério soma-se ao que a sociedade vem definindo como características e necessidades femininas: ser paciente, ter jeito para lidar com crianças, ser abnegada, altruísta e, até mesmo, poder conciliar as atividades profissionais às domésticas, continuamente assumidas.

A vocação, para Assunção (1996, p. 15), está engendrada no campo religioso e educacional, casando mulher e magistério:

A “vocação” encontra-se associada a algo pertencente à ordem do místico, relacionada a “dom”, a qualidades especiais para a “missão” de ensinar, a doação, enfim, o magistério como sacerdócio. Existe, sem dúvida, no discurso da “vocação” a marca provocada pelos mais diversos entrelaçamentos, entre eles, a estreita relação, historicamente construída entre religião e educação. Relação que contribui não só para uma representação do magistério como um sacerdócio, mas também para o perfeito casamento entre mulher e magistério. Mas o discurso de “vocação”, engendrado no campo religioso, encontra ressonâncias diferenciadas nos diversos segmentos de classe, gênero e campos profissionais específicos, confirmando uma internalização dos aspectos ideológicos de valores culturais, morais etc., que estão na base, orientando as “escolhas” e comportamentos, e dissimuladamente justificando-os, como sendo “vocação”.

Podemos avaliar que havia um sistema de crenças inculcado nas mentes humanas que colocava a mulher sempre em segundo plano e bloqueava o seu potencial, na medida em que a mantinha em uma posição de inferioridade e servidão. Seguir uma profissão seria oportunizar a emancipação desta mulher, o que seria desfavorável à manutenção deste modelo

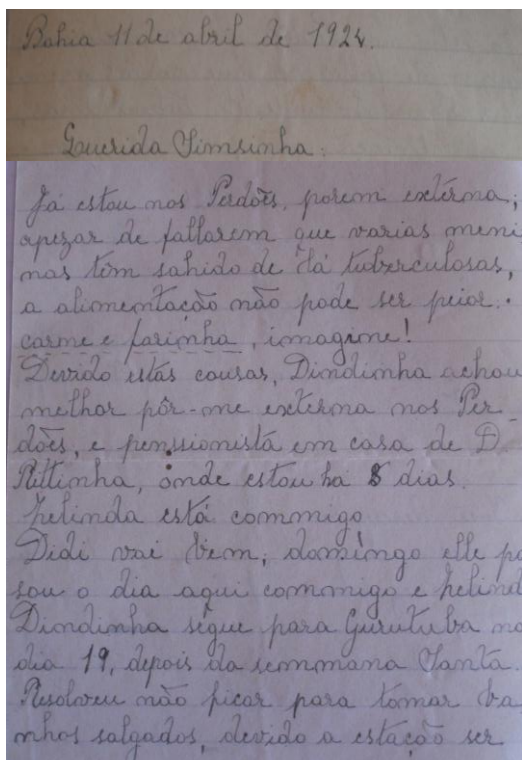
já imposto. Ademais, uma forma de controlar o seu destino era dar-lhe um espaço similar ao espaço doméstico. Assim, o magistério tornou-se esse instrumento de configuração da mulher.

Hypólito (1997, p. 57) considera que o ideário de vocação entendido como sacerdócio, como missão é algo anterior à feminização do magistério e acrescenta que “[...] o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações, pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas. [...]”

Destarte, a feminização do magistério vem legitimar essa imagem de docilidade, submissão, sensibilidade, paciência e maternagem como próprio da mulher, assim como controlar a sua expressão no âmbito público, haja vista a sua “destinação” ao âmbito privado. Desse ponto de vista, a educação no curso normal para as meninas servia apenas como meio de inculcação de valores femininos do casamento e da maternagem. Como elabora Perrot (2007, p. 93),

[...] Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona de casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-los.

Trecho de correspondência sobre a chegada de Carmen a Salvador



Fonte: Arquivo Público Municipal de Caetité

Nesse cenário que prevalecia nos anos 1920, Carmen Teixeira sai de Caetité para Salvador e inicia o Curso Normal no Educandário Sagrado Coração de Jesus, localizado no bairro dos Perdões, sendo diplomada em 1928, (BASTOS, 2009). O grande diferencial é que foi de sua iniciativa a decisão de sair da sua cidade natal e continuar os estudos, com a indignação de sua mãe que não aceitava com bons olhos esta decisão.

Essa atitude de Carmen Teixeira já era o prenúncio de que não se tratava de uma jovem configurada nos moldes culturalmente estabelecidos de sujeição e servidão ao marido e ao lar, dando mostras de que não assumiria um papel secundário na história como sua mãe o fez, disposta a enfrentar e buscar superar os desafios e dificuldades longe da

família, os quais foram registrados numa de suas primeiras cartas.

Há que se evidenciar também que naquele momento o pai de Carmen, Dr. Deocleciano, já estava em uma idade avançada, sem a força do poder e da decisão que lhe foram peculiares em sua carreira política, vindo a falecer em 1930.

No mesmo período em que Carmen Teixeira deixa Caetité para dar continuidade aos estudos, o seu ilustre irmão, Anísio Teixeira assume o cargo de Inspetor Geral da Instrução no Governo Góes Calmon, e “[...] prepara, junto a outros colaboradores, a lei 1.846, que estabelece na Bahia o ideal escolar do ensino universal, prático e democrático” (ALMEIDA, 2000, p. 95):

[...] Em 1925, Anísio Teixeira propõe e realiza uma reforma do sistema de ensino na Bahia, no qual reforça a implantação do ensino primário elementar, de quatro ou três anos (zona rural), e mais: - ensino primário superior, de mais três anos de duração; - ensino complementar, preparatório à escola normal; - ginásio e ensino secundário, preparatórios ao ensino superior.

FOTOGRAFIA 05: Com colegas no Educandário Sagrado Coração de Jesus/Salvador-Ba



Fonte: Arquivo Pessoal de Célia Teixeira

A opção para Carmen, como estava culturalmente estabelecido para a jovem/mulher das classes mais abastadas, era concluir o Curso Normal, em Salvador, no convívio de novas amizades entre as colegas (FOTOGRAFIA 05) e retornar como professora da Escola Normal em Caetité, como filha de família de prestígio que era, talvez encantada com os ideais de educação que o seu irmão Anísio Teixeira vinha perseguindo.

Após três anos morando em Salvador, finalmente, em 1929, Carmen retorna para Caetité e inicia sua carreira como professora lecionando no Curso Fundamental e no Curso Normal da Escola Normal desta cidade. Este foi o primeiro passo de Carmen em direção à educação e já em 1930 a 1935 se torna “[...] Catedrática Efetiva da Cadeira de Ciências de Educação na Escola Normal de Caetité” (BASTOS, 2009, p. 38).

Entendemos que estes anos de ensino em Caetité deram a base necessária para os futuros “vôos” de Carmen na educação, pois foi ali que ela pode desenvolver o seu potencial de professora e adquirir a segurança necessária para identificar e perseguir os seus ideais na seara educacional. Cabe evidenciar que neste período havia uma efervescência política em

curso culminando com o conhecido Golpe de 1930, em que Getúlio Vargas assume o poder; outro importante acontecimento deste período foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), tendo Anísio Teixeira como um dos intelectuais do movimento.

Paralelo a esta influência intelectual do seu irmão Anísio Teixeira, Carmen também teve a influência de D. Anfrísia Santiago, que inicialmente era dona do pensionato em que Carmen ficou como interna no tempo em que esteve em Salvador e também dirigia o Educandário do Sagrado Coração de Jesus. Esta senhora acolhia as alunas que vinham do interior do estado para estudar e como evidencia Passos (2005, p. 59), “[...] consistia em oferecer um espaço ‘confortável e sadio’ para jovens que, de alguma forma, precisassem viver fora da família, no caso, às alunas do Educandário do Sagrado Coração de Jesus”, como era o caso de Carmen.

Naquela época a pensão era tida como um internato e oferecia todo um apoio às jovens que estavam longe da família, pois “[...] dava às pensionistas/alunas um tratamento família, tanto nos cuidados materiais de acomodação e alimentação, quanto de vigilância e controle do comportamento moral”. (PASSOS, 2005, p. 59).

Cabe ressaltar, assim, que as donas de pensionatos exerciam controle sobre a jovem a quem ofereciam abrigo, tornando-se uma extensão do lar. Essa figura feminina de D. Anfrísia foi importante na educação de Carmen, pois, de certa forma, acabou ocupando o lugar de mãe, orientando e aconselhando suas pupilas. Em sua pesquisa sobre esta educadora, Passos (2005, p. 76), expõe, justamente, esse perfil de D. Anfrísia: “[...] Essa relação familiar e maternal que as alunas nutriam para com a Escola e a Mestra é contada emocionalmente por quantas tiveram a experiência de conviver com a educadora Anfrísia Santiago”.

Deste modo, podemos confirmar que D. Anfrísia não foi apenas uma dona de pensão para Carmen, havia ali a imagem familiar e maternal que nutria essa relação. Ela tornou-se uma educadora bastante respeitada no cenário baiano, tendo iniciado sua incursão pela educação, em 1927, quando “[...] o Diretor Geral da Instrução, Anísio Spínola Teixeira, transferiu o Curso Elementar anexo ao Colégio Nossa Senhora da Soledade, para a sede da pensão, dando início ao famoso Colégio Nossa Senhora Auxiliadora” (PASSOS, 2005, p. 60).

Entendemos que todos estes movimentos em torno da educação, além do contato direto com D. Anfrísia, foram fundamentais para não só fortalecer a escolha de Carmen pela profissão do Magistério, assim como delinear o seu perfil de educadora que foi se evidenciando nos espaços/tempos percorridos.

Não podemos desatrelar a caminhada exitosa de Carmen na educação do percurso de Anísio Teixeira na seara educacional, afinal o seu irmão, como ninguém, possuía uma fé inabalável na educação como um caminho de renovação do Brasil. Pelos professores, portanto, Anísio nutria um grande respeito, por entender o papel destes como fundamentais na questão educacional. Como explana Gouveia Neto (1973, p. 17): “[...] como pensador e administrador, foi um homem permanentemente convencido que o êxito de todo trabalho e de toda renovação educacional se condiciona à afetiva participação do professorado”.

Talvez isso explique o empenho de Carmen Teixeira em desenvolver um trabalho educativo comprometido e de qualidade, pois os laços estreitos de amizade e apreço que nutriam um pelo outro, favorecia essa troca de sentimentos e cumplicidades sobre a importância da educação para o desenvolvimento do país e os fazia buscar realizar esses ideais com garra e determinação.

Em 1931, Anísio Teixeira foi convidado para assumir o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, um dos cargos de maior projeção nacional (GOUVEIA NETO, 1973). Provavelmente, uma posição de orgulho para sua irmã Carmen Teixeira que neste período, estava na Escola Normal de Caetité e teve também o seu prestígio elevado por ser irmã de tão ilustre figura.

Decorridos cinco anos e meio de experiência na Escola Normal de Caetité, Carmen recebeu o convite de D. Anfrísia e se deslocou de Caetité no meio do ano letivo de 1935, como consta do último registro de frequência no livro de ponto (ANEXO D) para desenvolver atividades docentes e auxiliá-la no cargo de vice-diretora do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em Salvador/Bahia, permanecendo até 1960 (BASTOS, 2009). A saída de Carmen para Salvador não teve aprovação de sua mãe Anna, que não teve força suficiente para prender Carmen em sua cidade natal, o que vemos na carta queixosa de Donana à sua filha Evangelina:

Caetité, 21 de maio de 1935.

Evangelina,

Desejo que esta lhe encontre com saúde e assim Chico Pires.

Tenho recebido suas cartas, não tenho respondido pela dificuldade que sinto para escrever.

Senti a notícia de Celsina ter chegado à Bahia com a crise aguda de nervoso. No dia em que ella chegou, Jaime me telegraphou que Edvaldo tinha chegado bem e Celsina um pouco nervosa, não pensei uma crise tão forte, coitada, sempre quando chega da Bahia assim, felizmente já está boa. Jayme telegraphou a Carmen que ella sai da Bahia quinta-feira, vem com elle até Contendas e que Celso ou Oscar fosse para vir com Celsina. Oscar está em Pirapora, Verbena ficou aqui, é quem sai com Carmen até aqui. V.

não avalia quanto me tem contrariado e aferrecido esta tal de nomeação de Carmen, que estando aqui tão bem colocada e com a família não havia necessidade de Celso Torres e D. Anfhrisia procurar colocação para ella na Bahia; agora estão dizendo que foi pedido de Anísio ao França Barreto, se fosse Anísio elle tinha telegraphado a Carmen. Mas o telegrama que ella recebeu foi de Celso Torres dizendo que aguardasse comunicação de Barros Barreto, e um de D. Anfhrisia confirmando o de Celso Jayme.

Também telegraphou que o secretário esperava ella no prazo de 15 dias e que fosse com urgência. Luiz respondeu a elle dizendo que necessidade ella tinha de tirar Carmen daqui, não mandei só para não saber ao público a minha contrariedade, isto tudo está acontecendo é a grande falta que Deocleciano está fazendo, porque se elle fosse vivo Carmen não sahia daqui para se empregar na Bahia e nem Celso Torres tinha direito de procurar colocação para ella. Fico tão aborrecida quando estou escrevendo em certos assuntos que nem posso mais escrever.

Esta era para mandar pelo correio, mas quando soube já tinha sahido. Lembranças a Chico Pires e aceite muitas saudades.

Abraços e a benção de sua mãe que mt^o ama.

Anna.

O desabafo de D. Anna está carregado de simbologias, como não aceitar que a filha mulher, não casada, saía do seio de sua família, ainda mais para exercer uma atividade pública. Um outro aspecto que fica evidente é a falta do patriarca que, na concepção da mãe, seguraria as rédeas da situação, não permitindo que este fato ocorresse. Também o medo de que os assuntos familiares, ou melhor, sua posição de mãe contrariada viesse a público, reprimindo, assim, a sua insatisfação, desabafando com a filha que é do ambiente privado.

Constatamos que estas questões observadas na carta de D. Anna expressam os medos e angústias que povoam o imaginário das mulheres e a prova de que o universo feminino no século XX convivia com estigmas, e papéis bastante definidos, tendo, no entanto, uma perspectiva de mudança, pois a vivência de D. Anna, a mãe de Carmen, não era a mesma de Carmen e a filha desta, com certeza, já tem uma vivência diferenciada das duas, face as intensas vivências do século XX. Perrot (2007) evidencia estas mudanças:

A história das mulheres mudou. Em seus objetos, em seus pontos de vista. Partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança. Partiu de uma história das mulheres para tornar-se mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. Alargou suas perspectivas espaciais, religiosas, culturais. (PERROT, 2007, p. 15-16).

Mesmo diante da contrariedade da mãe, Carmen deslocou-se para Bahia (como o povo do sertão chamava a capital) para assumir o seu papel de mulher pública. No período em

que esteve como vice-diretora do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, Carmen assumiu outras funções, concomitante a essa e foi se projetando no cenário social.

Como consta do seu currículo vitae (ANEXO E), Carmen foi Técnica de Educação da Secretaria da Educação da Bahia no período de 1948 a 1968. Como técnica em educação Carmen Teixeira desenvolveu importante trabalho como *Inspetora escolar*, visitando escolas particulares e avaliando o ensino, corroborando, assim, na melhoria da qualidade do ensino. Destas visitas gerava-se um relatório que era encaminhado à Secretaria da Educação da Bahia e a outra via ficava na escola para que esta pudesse efetivar as mudanças necessárias.

No ano de 1948, assumiu a função de Assistente do Secretário de Educação da Bahia, em Comissão, por 4 anos. (BASTOS, 2009). Cabe pontuar que nesta última função o Secretário de Educação era o seu irmão Anísio Teixeira, sendo na época uma ação corriqueira nomear parentes para cargos de confiança, não sendo considerado nepotismo como o é nos dias de hoje. Acreditamos que esta experiência como assistente de Anísio Teixeira foi fundamental para a consolidação do seu perfil de gestora pública.

Encerrado este período, em 1952, Carmen assumiu a função de Assistente do Secretário da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, cargo ocupado por Anísio Teixeira. No ano seguinte, assumiu a função de Assistente Técnico do Curso de Aperfeiçoamento em Ensino Primário do Centro Regional do INEP na Bahia; e dois anos depois tomou posse como Diretora dos Cursos do Centro Regional do INEP na Bahia, permanecendo no período de 1954 a 1955. (BASTOS, 2009).

No ano de 1952, Anísio Teixeira foi nomeado diretor do INEP o que favoreceu acelerar a obra do CECR. Estar à frente do INEP foi decisivo para o término da obra, pois foi possível firmar “[...] Convênio de colaboração e assistência técnica entre a Secretaria de Educação da Bahia e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, assinado em 1957” (ÊBOLI, 1969, p.15)

Em 1955, a partir do convênio do INEP com a Secretaria da Educação da Bahia, Carmen assume como Diretora da Escola Parque e do CECR, permanecendo por 8 anos, realizando um trabalho com competência e seriedade. Bastos (2000) explica que a Escola-Parque estava situada à rua Saldanha Marinho, no bairro da Caixa D’Água, ocupando uma área livre de 42.292m² o qual abriga os pavilhões de trabalho socializante, educação física, teatro ao ar livre, jogos e recreação, biblioteca e administração, e mais tarde, o pavilhão artístico com três andares e um auditório com capacidade para 500 pessoas, tudo isto sendo administrado diretamente por Carmen Teixeira.

Enquanto esteve à frente da direção da Escola Parque, Carmen assumiu também a direção da Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia. A evidência da importância do trabalho desenvolvido por Carmen está no livro “Uma escola diferente”, em que Êboli (1969), uma das coordenadoras da escola de aplicação e autora do livro dedica a obra a Carmen Teixeira e no prefácio enaltece as suas qualidades da diretora:

Êste livro é o registro de uma experiência escolar, como nunca se fez no Brasil. Uma escola primária, sob a direção de uma educadora baiana de imaginação e competência, Carmen Teixeira, realizou, com as suas colegas professoras da Bahia, durante seis anos, uma experiência de educação elementar, com cêrca de 350 crianças, entre os 7 e 14 anos, recrutadas nas classes populares mais modestas de Salvador. O projeto da escola inspirou-se na teoria da educação pela experiência, envolvendo estrutura completamente nova da escola, nova organização das classes, dos programas, do currículo e do método de ensino. (ÊBOLI, 1969, p. 25).

O papel atuante na direção da escola, que estava nas mãos de Carmen Teixeira, foi fundamental para a instituição e manutenção de seus sublimes ideais e foi inspirador para outros envolvidos com educação que reconhecem o valor do trabalho desenvolvido naquele espaço. Êboli (1969, p. 26) deixa evidente a atuação de Carmen:

[...] A direção da escola empenhou-se em conscientizar os professôres quanto à sua responsabilidade de educadores e à verdadeira função de uma Escola popular. O clichê tradicional teria de ser apagado e substituído. Iniciou-se reforma pelo currículo, que seria organizado em têrmos de atividades. O impulso da criança, para brincar, para agir, para conhecer diretamente as coisas, determina suas atividades naturais e espontâneas, com um objetivo imediato e prático, próprio da criança. Através dessas atividades, todo o processo educativo teria de realizar-se na Escola e projetar-se no futuro, atingindo a comunidade. [...]

Em 1962, Carmen Teixeira desliga-se da Escola da Aplicação, pois tem agora um grande desafio que é dedicar-se à administração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que segundo Bastos (2000), constituiu-se uma das maiores instituições educacionais em funcionamento e em dimensões da América Latina, ganhando projeção em âmbito nacional na época e, na atualidade, inspirou outros projetos arquitetônicos e experiências de educação em tempo integral na rede pública.

Carmen Teixeira, como evidenciado a seguir, acompanhou a criação desde o início e foi a pessoa mais indicada para ocupar o cargo de diretora:

A Prof.^a Carmen Spínola Teixeira, diretora do Centro, a ele se devotou de corpo e alma. Tendo sido a Assistente do Secretário de Educação e Saúde, no Governo Mangabeira, conseqüentemente acompanhando todos os passos da sua organização, instalação e funcionamento inicial, tornou-se a pessoa mais indicada para o cargo. Acrescente-se ainda o fato de comungar plenamente com os ideais do seu irmão querido e companheiro de jornada, o próprio Anísio. Daí, talvez, um traço em comum - o de saber persistir no ideal, mesmo quando as dificuldades pareciam irremovíveis (GOUVEIA NETO, 1973, p. 38).

Cabe pontuar que as escolas estavam em bairros distintos o que já dificultava a sua gestão, como diretoria de todo o Centro, D. Carmen ficava na Escola Parque, na Caixa D'Água.

A estrutura do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi projetada em quatro Escolas Classe nos seguintes bairros: Caixa D'Água – Escola Classe 4; Pau Miúdo - Escola Classe 3; IAPI - Escola Classe 2; Pero Vaz, Liberdade - Escola Classe 1 que receberiam cerca de 1200 alunos cada uma, localizadas até 1,5 km de distância da Escola sede situada na Caixa D'Água, ocupando área livre de 42.292m² e 20.000 m² de área construída (BASTOS, 2000).

O discurso proferido por Anísio Teixeira no dia da inauguração do CECR, do qual apresentamos um trecho extraído do Plano Geral de 1967, deixa claros a dimensão da obra educacional e seus ideais de educação:

Tracejei, então, o plano desse centro que V. Exa. ordenou fosse imediatamente iniciado. A escola primária seria dividida em dois setores: o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física [...]

[...] Localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de Escolas-Classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de Escola-Parque, onde se distribuiriam as outras funções do Centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física.

Somente no ano de 1962 é que houve uma integração das Escolas-Classe e da Escola Parque, ano que Carmen vem assumir a direção deste centro em sua grandiosidade. Para assumir tão nobre missão de grande dimensão espacial e educacional, Carmen Teixeira abraçou com determinação os ideais do distinto irmão Anísio Teixeira, de quem fielmente acreditava e defendia.

Apesar de todos os louros desta grande obra estar direcionados e atribuídos a Anísio Teixeira, devemos levar em consideração que qualquer realização, por maior que seja a idealização, não poderá se efetivar se não tiver um condutor para fazê-la acontecer, florescer e frutificar; Carmen Teixeira foi essa condutora, essa gestora que soube fazer, como ninguém, com que a grande obra idealizada por Anísio fosse efetivada da forma como ele sonhou que seria.

Foi Carmen Teixeira com uma gestão participativa e ativa que pôs em prática o grande projeto de uma educação integral, visando soerguer a escola a uma condição de “escola de educação primária ministrada em nova dimensão, dentro da mais avançada doutrina pedagógica, cujo principal objetivo era dar às crianças uma educação integral” (GOUVEIA NETO, 1973, p, 38). Como anteriormente considerado, Carmen dedicou-se de corpo e alma a esse projeto, colocando em relevo a grande importância da obra não só para a Bahia, como para o Brasil e servindo de modelo ainda para outros países.

O CECR se propôs desenvolver uma educação integral de jovens da classe popular, em aprendizagem escolar na Escola-classe e na Escola-Parque. A Escola-classe possui um currículo integrador das Artes, Ciência e Educação Física com ensino diversificado, trabalho em grupos, estudo dirigido.

Esta obra, idealizada por Anísio Teixeira, mas colocada em exercício por Carmen Teixeira, deixa claro que colocar em prática um projeto de cunho pessoal – que era buscar os seus ideais – dependia única e exclusivamente do sonho e da ação que cada um empreende individualmente na direção da concretização de tal sonho. Deste modo, ao buscar os seus ideais de pessoa humana - tarefa difícil para a mulher da época - já era a demonstração que Carmen venceria muitas batalhas contrárias ao seu ideal, mas que sairia não só vencedora de si mesma como estaria pronta para galgar espaços sociais e se estabelecer como ser humano de competência, sem o ranço das discriminações de gênero. Embora Hahner (1978, p. 161) pontue que na década de sessenta/setenta:

Mudanças nos papéis e nas atividades das mulheres continuam a ocorrer mais rapidamente nas áreas urbanas que nas rurais. Durante a última década, as mulheres das classes média e alta das cidades puderam dispor de oportunidades cada vez maiores de emprego e educação, bem como de atividades fora do lar. Algumas melhoras ocorreram quanto à situação jurídica das mulheres. Muitas atitudes mudaram e novas idéias circulam entre diferentes setores da população, especialmente entre as cidadinas mais bem educadas.

Corroborando com esta discussão, Nascimento (2009, p. 27) salienta o papel da gestora Carmen:

À frente do Centro, e direcionada pelo pensamento do irmão, Carmen Teixeira pôs em prática a concepção educativa na qual a aliança entre a gestão democrática escolar e a concepção de educação integral passou da “utopia” à realidade concreta da práxis pedagógica anisiana.

A expressão “direcionada pelo pensamento do irmão” não deve ser interpretada como a ação de uma pessoa sem iniciativa, que é manipulada e está apenas servindo ao propósito de obedecer às ordens que lhe são impostas; pelo contrário, Carmen, influenciou-se fortemente pelos ideais educativos e encontrou o seu caminho gerindo com pulso forte para atender ao chamamento de uma educação integral e transformadora que intelectuais como Anísio Teixeira perseguiram.

À frente do CECR Carmen adotava uma postura discreta, não gostava de dar entrevistas nem ser filmada para não ter sua imagem evidenciada mais que a obra. Em um trecho da carta da professora Terezinha Êboli a Anísio Teixeira fica demonstrada essa assertiva:

[...] Tinha em pensamento uma carta alegre dando conta do recado de que me havia incumbido: conseguir que a Carmita se deixasse filmar pelos americanos. Realmente, apesar do cansaço da filmagem, ela foi de uma amabilidade ímpar: deixou-se filmar em diversas cenas, entrevistas e em contato com os meninos de azul. A Escola Parque estava brilhando e os americanos confessaram que jamais haviam visto, em suas andanças pelo mundo, obra semelhante. Tomaram como tema para o filme “o que pode fazer por um menino a educação integral, comparando-o com outro menino de uma escola comum” [...]. (ÊBOLI, 1964, p.1).

A contribuição de Carmen Teixeira para a educação não esteve focada apenas em uma realização pessoal, mas em uma realização de cunho social, em ações que importassem para o crescimento e a transformação do tão sofrido cenário de miséria do povo brasileiro. Assim sendo, Carmen pode ser considerada aquela cidadã que se indignou e lutou por um novo cenário da educação baiana, sendo influenciada pelos ideais de uma educação diferenciada e inovadora, assim como influenciando professores, pais e alunos com a sua inteligência e perspicácia.

Bastos considera que na gestão do CECR, Carmen procurou imprimir uma identidade com o trabalho que desenvolvia, sempre aberta a novos conhecimentos, através de seus pensamentos, ações, originalidade e a reflexão, mesmo diante dos desafios do dia a dia, pois:

O universo concreto do Centro não foi um mar de rosas de muito dinheiro, de tudo ter; do respaldo do INEP foi um espaço de diálogo, de portas abertas, de divergências, de conflitos, de dificuldades, de identificação, de fidelidade, de avaliação de concretizações, de compreensão, de bom senso, de responsabilidades de ação. O mais verossímil espaço público anisiano no período de 1950-1974, sob a ameaça da estabilidade do todo. (BASTOS, 2009, p. 81).

Partindo do pressuposto de que nada é perene, tudo está em processo de transformação, o CECR que possuía todas as premissas de uma educação transformadora, que mudaria a história de educação na Bahia a partir de práticas inovadoras e gestão democrática ao invés de ser cultivada em seu cerne, foi sendo exaurida de seus propósitos, como pontua Nascimento (2009, p. 28):

[...] Podemos demonstrar que o C.E.C.R. nasceu e se desenvolveu atendendo às mais inovadoras práticas educacionais e de gestão democrática. Entretanto, ao longo das décadas, esta proposta foi sendo exaurida de seus propósitos. A insuficiência de verbas para a assistência ao aluno e para a manutenção física do Centro contribuiu decisivamente para minar o bom andamento dos trabalhos realizados nos diversos âmbitos da Escola Parque e nas Escolas-Classe. Entre os anos de 1971 e 1974, a Escola Parque e as Escolas-Classe enfrentaram seu período de maior agrura. Nesse momento, o sistema educativo passa a se centralizar cada vez mais. Ou seja, o universo educacional pensado e executado por Anísio apontava para uma íntima relação entre a escola e a sociedade. Entretanto, essa vinculação – escola e comunidade – durou pouco. A Ditadura Militar instalada e operante no país contribuiu, e muito, para seu desmantelamento, para sua falta de autonomia e para a dependência do Estado.

A reflexão que se faz desta história nos leva a crer que os ideais de educação, a vontade, realização e ação de alguns cidadãos, infelizmente, perde-se com o tempo em função da falta de um aparato do Estado que dê sustentação a estes ideais, quer sejam eles sublimes, de grandes magnitude, que atinjam um grande contingente de pessoas e estejam a seu serviço, nada disso importa se o Estado, este grande provedor, não desejar mantê-lo. Como anunciam a seguir Gonzàlez e Domingos

A educação na sua forma e conteúdo é um bem ligado com a realidade social e histórica do povo. Educa-se em valores, por isso, quando a escola se esquece da tradição cultural termina se afastando do entorno social e se subordina servilmente aos interesses do momento, transformando a educação em instrução. O apetite insaciável de lucro das classes dominantes induz o sistema educativo a deixar de lado a formação humanista para se fixar na transmissão e desenvolvimento dos conhecimentos técnico-científicos. Mas, o sistema educativo ao se voltar, de modo excessivo e unilateral, para o sistema produtivo, buscando satisfazer os interesses da burguesia, aprofunda a desigualdade social. (GONZÁLEZ; DOMINGOS, 2005, p. 27-28).

Assim foi com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro - CECR, quando o Estado entendeu que não deveria mais apoiar este modelo de educação, ele teve o poder de aniquilar tal obra minando sua ação através do não repasse de recursos fundamentais para a sua manutenção, demonstrando, assim, que o sistema educacional está atrelado a interesses de outra ordem que não a formação do cidadão. Como evidencia Nascimento (2009, p. 28) “[...] sem sua devida autonomia, engessada pela burocracia estatal, pela centralização política e administrativa, além do controle político-administrativo, a escola começou a ruir, não apenas seus espaços físicos, mas também os ideais educacionais anisianos”.

Carmen Teixeira também ampliou suas possibilidades de trabalhar em prol da educação, atuando como Membro do Conselho Estadual de Educação da Bahia nos períodos de 1961-1962⁴⁰ e 1968-1970. Importa mencionar que a seleção dos membros “deveria ser à base da reputação pessoal, nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular de notório saber e experiência, em matéria de educação”. (BOAVENTURA, 1992, p. 21).

O Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE), de acordo com Boaventura (1992, p. 26) “[...] instalou-se, em 15 de março de 1968, tendo elaborado o seu regimento, participado da parte final do Plano Nacional de Educação e começado a funcionar regularmente [...]”, depois de todo um histórico de reformas que não cabe aqui mencionar, mas à luz da abordagem de Boaventura houve uma reestruturação do Conselho com o reajustamento de suas funções normativas e deliberativas:

A Constituição de 1967, dessa maneira, atingiu plenamente o Conselho, reduziu as suas funções, concebeu um colegiado para a educação e outro para a cultura, fez coincidir os mandatos dos conselheiros com o do governador, e extinguiu o cargo de diretor, desfazendo a autarquia que envolvia os serviços educacionais. (BOAVENTURA, 1992, p. 25)

O ano de 1968, portanto, foi um ano importante para o Conselho que já estava funcionando como um órgão normativo e deliberativo e, conseqüentemente, pode normatizar e deliberar importantes projetos educacionais, inclusive de grandes proporções como o Plano Integral de Educação para o Estado da Bahia.

⁴⁰ Temos registros dessa participação através dos trabalhos de Bastos (2009) e do seu currículo, no entanto não encontramos no CEE, nenhum vestígio desta participação.

Como podemos analisar o ano de 1969, também foi um ano bastante intenso para o CEE que deu continuidade às suas ações e, inclusive, modificando o Regimento do Conselho Estadual de Educação instituindo a Comissão de Encargos Educacionais.

Ao final do decurso de quatro anos Carmen Teixeira desliga-se do Conselho, como promulgou a Constituição baiana de 1967: “[...] a duração dos mandatos de membros de conselhos e de órgãos colegiados nomeados pelo governador não excederá o período de mandato destes” (BOAVENTURA, op. cit., p. 25). Deste modo, Carmen cumpre com mais um ciclo de dedicação à educação da Bahia.

Diante disso, pudemos perceber que as itinerâncias de Carmen Teixeira estiveram repletas de desafios e muita disposição para realizar, o que nos faz refletir que é possível romper com paradigmas, desafiar contextos, superar muralhas de preconceitos de gênero e avançar sempre em prol de um projeto de educação que visibilize homens e mulheres como cidadãos, sem o estigma da dualidade que os tem colocado em lado opostos.



*Foto de Carmen Teixeira com equipe de professoras do CECR
Fonte: Arquivo da Escola Parque*

CAPÍTULO 4

VISIBILIZANDO AS CONTRIBUIÇÕES DE CARMEN TEIXEIRA EM SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

Quem reconhece a ciência vive livre e libertando outros.

A Arca

Ao tratar das contribuições da mulher no cenário social, no período compreendido entre 1929 a 1975, período em que Carmen esteve em atividade em sua itinerância profissional junto à educação, verificamos que as mulheres buscaram seu espaço no cenário social e muitas se estabeleceram como profissionais competentes.

A educação foi o *locus* de trabalho desta mulher no cenário público, pois, reiterando o que foi visto no capítulo 2, Louro (2003, p. 78, grifo da autora) coloca que “[...] a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, bem como o desenho da profissão como uma exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma *entrega*, não constituí-la como a grande alternativa [...]”. No entanto, contrariando tais expressões que definiam a condição feminina de docilidade, fragilidade, dentre tantas outras expressões, a itinerância de Carmen nos deixa transparecer uma expressão de determinismo, fortaleza e condução de processos. Este perfil que está socialmente estabelecido para o masculino é abordado por Louro (2003, p. 82):

[...] acreditava-se [...] as mulheres eram “naturalmente” propensas ao sentimentalismo e por isso era preciso rodeá-las de outros recursos para que pudessem exercer bem sua autoridade (um dos recursos mais usuais era, obviamente, colocar um homem como autoridade superior na escola – o diretor ou o inspetor – a quem ela recorreria para disciplinar os/as alunos/as indisciplináveis).

Contrariando esses discursos pedagógicos, Carmen exerceu cargos de diretoria por muitos anos com a maestria e a desenvoltura que a função exigia. Visibilizar tais itinerâncias, entendemos, ajudará a descaracterizar algumas ideias cristalizadas na sociedade sobre a mulher e favorecerá uma reflexão sobre a importância de repensar a abordagem de educação e gênero de um ângulo mais abrangente, incluindo a mulher como gestora, coordenadora do projeto pedagógico, administradora financeira, articuladora, não se restringindo ao ser professora.

Assim, não pretendemos aqui, esgotar as diversas nuances historiográficas da vida de Carmen, mas visibilizar sua configuração profissional e contribuições à educação, nos espaços por onde passou deixando sua marca de educadora, sutilmente esmaecida por mecanismos de dominação e expressão do poder masculino no fazer educacional.

4.1 DOCÊNCIA NO ENSINO NORMAL

O fazer na âmbito educacional, especificamente na Escola Normal, faz com que percorramos caminhos trilhados por mulheres, que ao longo desta itinerância neste espaço

singular, constituem-se através dos processos identitários a cada novo tempo, imprimindo sua imagem e delineando seu perfil profissional.

Trazer essa reflexão de docência e gênero será um desafio, pois como coloca Vianna a incorporação do conceito de gênero na análise da feminização do magistério brasileiro é bastante recente:

Embora o exame do magistério com base na ótica das relações de gênero seja recente e escasso, ele apresenta reflexões interessantes sobre diversos aspectos: trabalho e identidade docente, formação, currículo, construção do magistério, organização docente, entre outros temas. (VIANNA, 2002, p. 88)

Deste modo, ao trazer a experiência de Carmen para o rol das discussões apresenta-se a experiência das mulheres que apesar de contada e recontada pelas lentes de gênero, não pode ser generalizada, pois cada experiência é única e muitas vezes a presença da mulher no magistério não se trata apenas de reprodução da maternagem, mas é o esforço de cada uma destas mulheres para se colocar no cenário público e demonstrar a sua competência como pessoa humana, independente das questões sexistas. Entendemos que a docência foi o espaço encontrado pela maioria delas.

Este fato é trazido por Passos (2009) que nos alerta que havia uma dimensão na natureza feminina que era a frivolidade que as faziam entreterem-se com assuntos como leitura de romances pouco recomendados, considerados assuntos mundanos, de pouco valor espiritual e moral, desaconselháveis para quem já estaria desempenhando ou viria a desempenhar o papel de mãe ou esposa. Assim, como evidencia Passos (2009, p. 17): “[...] o exercício dessas funções era excludente como quase todas as demais, com exceção de professora das séries iniciais, atribuição historicamente conferida às mulheres, por ver nela uma extensão das funções domésticas e afeita à suposta natureza da mulher [...]”.

Diante disso, a expansão da mulher no magistério não deixa de ser um empoderamento⁴¹, pois, como afirmam Torres e Santos (2001, p. 131), “[...] tanto a autoridade do senhor, como os dogmas da Igreja e as normas impostas pelo Estado estruturavam as bases da dominação da mulher e do cerceamento de sua liberdade de expressão”. Para romper com este domínio que a colocava limitada ao espaço doméstico a solução foi encontrada no saber, primeiro tendo a oportunidade de adquirir o conhecimento e em seguida algumas mulheres tiveram a oportunidade de disseminar o conhecimento através da docência.

⁴¹ Tratando da perspectiva de construção de uma atuação profissional que possibilite e favoreça a emancipação, no enfrentamento das desigualdades e em prol de transformações sociais e igualitárias de gênero.

Como anuncia Almeida (2000), as mulheres entendiam que a instrução poderia lhes dar um suposto poder que as possibilitaria a apropriação de maiores direitos públicos e privados, sendo esta a principal força motivadora para estas mulheres. A autora ainda acrescenta que:

[...] as reivindicações por educação foram uníssonas: as mulheres viam no acesso ao letramento e ao conhecimento o caminho mais direto para a liberação feminina das limitações a que estavam sujeitas, considerando que a educação e a instrução promoveriam avanços significativos na existência feminina. (ALMEIDA, 2000, p.06).

Em conformidade a rota da evolução da humanidade, a mulher teve acesso ao letramento, que foi apenas o início. Depois veio a escola normal que pode favorecer a formação destas mulheres que se viam atraídas pelas possibilidades que a docência lhes oferecia. Como evidenciam Torres e Santos (2001, p. 135) “[...] a Escola Normal tanto serviu aos interesses das moças que necessitavam profissionalizar-se quanto aos daquelas cujo destino era exclusivamente o casamento e a vida no lar [...]”.

Nesse contexto, com o processo de mobilização social das mulheres do domínio privado - que significa domínio masculino - para a docência, as mulheres adquirem um empoderamento, que consideramos foi em função de alguns fatores: como por exemplo, ter o seu próprio salário, e não ficar subordinada ao poder financeiro do marido ou do pai, pois “[...] a possibilidade de profissionalizar-se via magistério primário, era um meio de as mulheres poderem vislumbrar uma chance de sustento sem a obrigação do casamento ou a humilhação de viver da caridade alheia” (ALMEIDA, 1998, p. 37). Outro fator foi o desvelar da sua força de ação, o que não deixa de ser o exercício de um poder em sala de aula com os alunos; além do distanciamento da configuração familiar e desenvolvimento de um pensamento mais autônomo.

Alguns autores não consideram que a mulher tenha adquirido este empoderamento com a docência, porém, entendemos que diante da configuração social a que as mulheres estava submetidas, todos esses fatores corroboraram para ampliar a sua visão de mundo e das possibilidades que a docência as oferecia, visto que

A história do magistério primário feminino brasileiro é, principalmente, uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade. [...] O trabalho que desenvolveram no magistério fez parte de um movimento muito maior na educação e na sociedade, por desafiar os preconceitos do patriarcado e da existência feminina num meio eminentemente masculino. Atitudes que levaram a questionamentos da própria condição feminina e dos papéis

sexuais desempenhados por homens e mulheres e do trabalho realizado por professores e professoras (ALMEIDA, 1998, p. 77-78).

Para possibilitar a libertação dessas mulheres, além do esforço pessoal foi preciso desvestir o discurso de ideologias dominantes que reforçam a opressão e dificultam o processo de empoderamento, fortalecendo o estereótipo da mulher circunscrito ao papel de boa mãe e boa esposa, excluindo o restante da família do processo de cuidar da casa. Empoderada, a mulher pode exigir seus direitos, ter projetos de vida, enfim, aprender a pensar por si só e a fazer suas próprias escolhas.

A condição de vítima ou oprimida que se atribui às mulheres é questionada por Almeida que, corroborando com as discussões, considera que esta libertação ou empoderamento das mulheres seguiu também por esta via da escola normal.

O discurso vitimizador que costuma aparecer nos estudos educacionais, ao enquadrar as mulheres nos conceitos pré-definidos socialmente e ao colocá-las sempre como oprimidas, esqueceu-se de que existem os contrapontos que se situam nas entrelinhas da História e ancoram-se no mundo subjetivo, local de trânsito das mulheres, por excelência. Será que em vez de se fazer sempre uma história de opressão e submissão, enfim uma história de vencidas, no caso das mulheres no magistério, esta não é uma história de vencedoras? (ALMEIDA, 1998, p. 80).

A Escola Normal trouxe estas possibilidades de uma nova configuração social para as mulheres, o que não ocorreu rapidamente, mas foi adquirindo contornos cada vez mais claros à medida que estas percebiam seus potenciais e possibilidades de sair do regime patriarcal que sempre quis mantê-las presa ao seu domínio, dificultando sua realização profissional.

Apesar de seus propósitos iniciais de profissionalização do trabalho docente, a Escola Normal não tem seu foco exatamente neste intento, incluindo no currículo o ensino de prendas domésticas e preparação para o casamento. Por um lado, suprimindo uma necessidade, mas, ao mesmo tempo, tentando manter a dominação da mulher, lembrando-lhe constantemente que a sua função primordial é o cuidado com o lar. Porém, como evidenciam Torres e Santos (2001, p. 140), “[...] apesar de ter o objetivo de preparar a mulher para ser mãe de família, boa esposa e para o exercício do Magistério, a Escola Normal não conseguiu atingir plenamente esse propósito”.

Podemos verificar, assim, que a questão sexista ainda estava bastante fortalecida nos espaços sociais e até mesmo nas escolas. Surge-nos, então, a seguinte indagação: por que não se conseguiu com o acesso à escola, ao saber, desconstruir os estereótipos de gênero? Louro (2003, p. 77) nos auxilia a pensar essa questão, afirmando que: [...] a escola, como um

espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado [...]”.

De fato, a escola com as várias possibilidades de mobilização de conhecimentos não consegue se desvestir da ideologia dominante e desenvolver uma educação centrada no sujeito, caindo na reprodução de signos que ao invés de libertar o indivíduo das garras da ignorância, coloca-o em um patamar de falso saber, não raro, reproduzindo padrões e comportamentos.

A abordagem de Moreno (1999) deixa às claras como na escola a linguagem em sala de aula, a leitura, as imagens apresentadas nos livros estão impregnadas de ideologia androcêntrica, gerando padrões mentais que vão, paulatinamente, criando condutas em meninas e meninos, deixando marcas para o resto de suas vidas, visto que:

Os livros de linguagem não ensinam só a ler, assim como todo um código de símbolos sociais que comportam uma ideologia sexista, não-explicita, mas incrivelmente mais eficaz do que se fosse expressa em forma de decálogo. Meninas e meninos tendem de uma maneira irresistível a seguir modelos propostos, principalmente quando lhe são oferecidos como inquestionáveis e tão evidentes que nem sequer necessitam ser formulados. (MORENO, 1999, p. 43).

Temos aí, portanto, um paradoxo: enquanto tentam libertar-se deste ranço de papéis sociais de gênero, as mulheres docentes continuam reproduzindo os estereótipos de gênero sem se darem conta de que estão introjetando os mesmo mecanismos de subordinação. Como analisa Almeida apesar dos sérios estudos de gênero na educação:

[...] as professoras continuam a exercer uma prática pedagógica e psicológica que reforça as representações acerca dos papéis sexuais desempenhados por meninos e meninas na escola, na vida social e nas relações pessoais. Por sua vez elas podem também estar introjetando os mecanismos de subordinação que transmitem, retroalimentando as relações de poder na Educação. (ALMEIDA, 1998, p. 81)

No entanto, a autora faz um contraponto ao “[...] afirmar que a escola tem ajudado a consagrar os tradicionais papéis femininos pode ser em parte verdade, mas não toda ela [...]” (ALMEIDA, 1998, p. 83). De fato, não podemos colocar toda a carga desta reprodução da cultura androcêntrica na escola e muito menos nas mãos dos professores/professoras. É preciso ter em mente que por trás disso tudo existe um contexto sócio-político que ainda resiste às mudanças necessárias e urgentes.

Portanto, as professoras foram grandes heroínas por lutarem por um espaço público dominado pelos homens, rompendo com paradigmas androcêntricos arraigados na sociedade, ultrapassando as barreiras dos discursos vigentes e vencendo a resistência de uma conjuntura político-social que desejava manter o poder sobre as mulheres.

Carmen Teixeira foi uma dessas mulheres. Ela esteve à frente de muitos espaços que normalmente seriam ocupados por homens. Lutou por seu espaço na sociedade abdicando, por exemplo, de funções atribuídas à mulher pela sociedade que é o papel de esposa e mãe, nesta ordem. O tópico a seguir procura dar visibilidade ao trabalho desenvolvido por Carmen como profissional da educação que se iniciou na Escola Normal de Caetité e deu seguimento no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Salvador, como vice-diretora.

4.1.1 Escola Normal de Caetité e Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

A Escola Normal de Caetité foi o espaço em que Carmen iniciou sua jornada profissional em educação, após três anos morando em Salvador, se preparando para o magistério no Educandário Sagrado Coração de Jesus, finalmente em 1929, Carmen retorna para Caetité e inicia sua carreira de professora lecionando *Arithimetica, Geometria e Álgebra* no Curso Fundamental da Escola Normal desta cidade, comprovados pelos registros encontrados (ANEXO C e ANEXO D), rompendo estigmas e crenças de que mulher não tem nenhuma intimidade com as ciências exatas e de Matemática, ainda mais para ensinar essa área de conhecimento.

Esse conhecimentos de Matemática e também de Contabilidade, aprendera com o pai, a partir de sua curiosidade e aquiescência do mesmo para com os desejos de aprendizagem e desenvoltura da filha caçula. E a boa atuação nessa área, proveniente desses ensinamentos, configurou-se um primeiro passo de superação de Carmen em direção a construção de outros parâmetros distintos da educação e atuação profissional estabelecidas para ela.

Não sabemos se Carmen retorna à sua terra natal de volta para o seio familiar por se constituir uma oportunidade ensinar na Escola Normal ou se foi, tendenciosamente, a encaminhada para a sua iniciação como professora na Escola Normal de Caetité, pela família. O fato é que Carmen Teixeira, uma jovem de apenas vinte anos dá início a sua itinerância profissional em sua cidade natal, sendo recebida de braços abertos por seus conterrâneos. A Escola Normal de Caetité que havia reaberto suas portas quatro anos atrás, em 1926, como

vimos anteriormente, foi o espaço perfeito para esta jovem caetiteense iniciar seus primeiros passos na seara educacional.

Como evidencia Santos (1995, p. 74): “[...] quando foi instalado, o curso abrangia o Normal, em 4 anos e o Fundamental de 2 anos, necessários para o ingresso no primeiro. No primeiro ano houve exame de admissão ao curso normal por uma concessão especial da Secretaria, com 11 candidatos”.

Carmen assumiu como professora do Curso Fundamental em 1929 e somente a partir de 1930 passou a lecionar no Curso Normal conforme documentação (ANEXO D e ANEXO E). Assim, de 1930 até 1935, Carmen se torna Catedrática Efetiva da Cadeira de Ciências de Educação na Escola Normal de Caetité como podemos confirmar nos Termos de Posse e no Registro de Titulação (ANEXO D e ANEXO G). A sua passagem pela Escola Normal de Caetité não foi apenas uma passagem, mas a oportunidade que Carmen teve de mostrar a sua eficiência profissional como professora, desmistificando qualquer alusão à de indicação para cargo político, sendo inclusive homenageada como paraninfa da turma de 1935 (ANEXO H).

Os estudos desenvolvidos por Bastos (2009, p. 41-42)) puderam demonstrar na fala das alunas de Carmen, ex-alunas das turmas de 1932 e 1935 - que a memória já não ajudava muito em função da idade avançada - que ficou mesmo por todos esses anos uma marca da competência de Carmen Teixeira na passagem por suas vidas na dimensão escolar. Elogios como: “traços que chamavam atenção: altivez, dignidade e exemplar sociabilidade”; “professora amiga, compreensiva, educada. Despertava o interesse dos alunos. Naquela época havia ensino e se aprendia”; “lembra [...] da figura da mestra, que falava com desenvoltura e carinho. De suas excelentes aulas, da sua postura, determinação e zelo com as disciplinas que ensinava”. Bastos (2009, p. 42) pontua que:

Para essas ex-alunas, a linguagem, conteúdo, iniciativa, pesquisa, dedicação, entusiasmo, inovação marcaram a educação e a educadora nas práticas pedagógicas passadas, mas projetando muitas realizações presentes ou em execução. Vocação? Tradição? Modernização? Inovação?

Neste contexto, entendemos que estes anos de ensino em Caetité deram a base necessária para os futuros “vãos” de Carmen na educação, pois foi ali que ela pode desenvolver o seu potencial de professora e adquirir a segurança necessária para identificar e perseguir os seus ideais na seara educacional.

No período compreendido entre 1929 a 1975, já se vislumbrava uma nova concepção de vida e de educação em função da efervescência política em curso, culminando

com o conhecido Golpe de 1930. Com a Revolução de 1930, dá-se início a um período de grandes transformações políticas e econômicas, acompanhadas de grandes alterações sociais (MENEZES et al, 2004).

Nesse período, Getúlio Vargas assume o poder e outro importante acontecimento foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), tendo Anísio Teixeira como um dos intelectuais do movimento. Ou seja, estavam fervilhando as ideias sobre educação e mudanças.

A educação passa por transformações com a Reforma Francisco Campos em 1931 e em seguida em 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” que “[...] consubstancia as ideias do movimento renovador, reconhecia a educação como direito de todos e dever do Estado, reivindicando uma escola pública, assentada nos princípios de laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e co-educação” (MENEZES et al, 2004, p. 59).

Em 1931, Anísio Teixeira foi convidado para assumir o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, um dos cargos de maior projeção nacional (GOUVEIA NETO, 1973). Provavelmente, uma posição de orgulho para sua irmã Carmen Teixeira que neste período estava na Escola Normal de Caetité e pode também compartilhar com os ideais de educação que professava Anísio Teixeira.

Quando reabriu as portas, a Escola Normal de Caetité tinha um currículo composto de disciplinas como: *Língua Portuguesa, Frances, Mathematica, Geographia, Historia Universal e do Brasil, História Natural, Trabalhos manuaes, Desenho, Ensino de prendas e Educação Physica* (TEIXEIRA, 2001). Possivelmente disciplinas como “*Trabalhos Manuaes*” e “*Ensino de Prendas*” não estavam ali apenas para compor desinteressadamente o currículo, mas, no nosso entendimento, perpetuar a cultura da mulher como “rainha do lar”.

Decorridos cinco anos e meio de experiência na Escola Normal de Caetité, Carmen recebe o convite de D. Anfrísia e se desloca de Caetité no meio do ano letivo de 1935 para assumir o cargo de vice-diretora do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em Salvador/Bahia, permanecendo até 1960 (BASTOS, 2009). Essa para Salvador não teve aprovação de sua mãe Anna, e deslocou-se para Bahia (Salvador) sem o consentimento e aquiescência da mesma.

Ir para Salvador desenvolver este trabalho com Anfrísia Santiago foi bastante significativo para a vida de Carmen, pois foi neste ambiente de trocas que Carmen Teixeira foi bebendo dos ensinamentos da mestra, se fortalecendo como mulher pública e consolidando a sua identidade profissional.

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora iniciou suas atividades, em 1927, no pensionato de D. Anfrísia Santiago, transferindo-se em meados deste mesmo ano para a Avenida Joana Angélica, nº 149, antiga Casa dos Padres Lazaristas. O colégio oferecia o curso Primário, Elementar e um Internato (PASSOS, 2005).

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora foi responsável pela educação de jovens da classe média e alta, com enfoque “[...] na formação técnica e moral de geração e geração de mulheres, com um perfil inconfundível” até o ano de 1970, quando fechou as suas portas. (PASSOS, 2005, p. 63).

Apesar de o Colégio assumir um perfil de formação feminina, também abriu suas portas para o sexo masculino, como explicita Passos

O Colégio foi quase exclusivamente feminino. Iniciou como escola destinada ao sexo feminino, fazendo concessão ao sexo masculino na pré-escola até a alfabetização. Em seguida, alargou a experiência de educação do sexo masculino, com a criação de uma escola destinada a esses, e, como consequência do movimento histórico, acolheu-os na própria sede do Colégio, entretanto, nunca além do curso identificado como Primário, naquele momento. (PASSOS, 2005, p. 64)

Esse “cuidado” em manter jovens do sexo feminino separado do masculino, como preservação da moral, era a manifestação do modelo patriarcal em que estava submetida à sociedade da época e que mulheres como Anfrísia Santiago colocavam em prática o exercício desse poder. Passos analisa essa questão do ponto de vista da segregação de gênero como mecanismo de manutenção do poder vigente em que

A não relação com colegas do sexo masculino e em idade acima da infantil constitui-se em um recurso para garantir a manutenção de valores e evitar a troca de conhecimento e de intimidades, que poderiam arranhar a “honra da mulher, quando, de fato, o medo consistia em não afetar a estrutura de poder estabelecida. (PASSOS, 2005, p. 64)

Anfrísia Santiago era o modelo de educadora que - como era comum na época para as diretoras de escola - sabia se apoiar no moralismo e disciplinamento, haja vista o seu perfil ser descrito por Passos (2005, p. 17 e 18), como “[...] severa, segura e afetuosa, qualidade esperadas e recomendadas a uma educadora, a quem competia ser modelo para as alunas” em “um misto de austeridade e compreensão, de leveza e de rigidez, de fragilidade e de fortaleza [...]”.

No Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, Carmen iniciou o trabalho como vice-diretora e, não podemos desconsiderar que a presença forte de Anfrísia Santiago ofereceu todos os elementos para a sua própria formação como gestora, corroborando com o que

Passos (2005, p. 29) salienta de que a formação da identidade profissional de um indivíduo “[...] se faz no bojo de formação da identidade em geral e é construída envolvendo escolhas e experiências, bem como erros, acertos, ações e representações”.

Ademais, ao desenvolver suas atividades como vice-diretora Carmen estava fortalecendo a sua própria identidade gestora, a partir da observação e participação em um ambiente favorável à sua própria formação. Há ainda que se considerar a amizade que Anfrísia e Carmen nutriam uma pela outra, que era baseada no respeito, na confiança e troca afetiva, chegando ao ponto da filha de Carmen reconhecê-la também como avó e, principalmente, nos aconselhamentos e exemplos que D. Anfrísia, oportunamente, podia transmitir a Carmen, e que com o passar dos anos foram recíprocos.

4.2 GESTÃO DO ENSINO PRIMÁRIO, DA EDUCAÇÃO DE EDUCADORAS E DA PESQUISA EDUCACIONAL

De 1935 a 1975, Carmen Teixeira saiu da sala de aula e ampliou o leque de possibilidades em educação desenvolvendo outras atividades. A abordagem desse tópico foca as atividades de gestão, formação e pesquisa educacional a qual Carmen empreendeu. Ademais, era preciso colocar em prática seu veio político e articulador com que tanto se identificou em sua formação familiar, consolidando a sua identidade social e, por conseguinte, estar somente em sala de aula era retrair esse perfil que lhe era próprio.

A gestão, no contexto escolar, complexifica-se em função das diversas nuances, o que exige esforços redobrados para atender a uma série de exigências centradas no professor, no espaço físico, no aluno, no administrativo, enfim, em uma dinâmica de relações e interações que se estabeleceram nesse contexto.

Uma reflexão sobre a gestão no início do século XX nos remete a um modelo engessado e burocrático de administração escolar, destituído de fundamentação e profissionalismo, que buscava garantir a ordem, a custo do uso do poder que era conferido ao cargo de diretor, em geral, ocupado por um homem, controlando, supervisionando e dirigindo os fazeres escolar. Como debate Luck

Até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola, que se observava como hegemônico, era o de diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento do ensino, para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela

mantenedora. Era considerado bom diretor quem cumpria essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior. (LUCK, 2000, p. 13)

Apresentando características da administração de empresas, este tipo de gestão estava afeito a uma escola centralizadora, autoritária e reprodutora de conhecimentos que caracterizava a maioria das escolas no período delimitado neste capítulo, reflexo do sistema patriarcal. Anísio e Carmen Teixeira eram visionários e enxergavam a educação como um meio de desenvolvimento pessoal e social, desenvolvendo um trabalho inovador e comprometido com os desfavorecidos socialmente.

A proposta de Anísio Teixeira para a educação na Bahia e no Brasil caracterizava-se por uma educação pragmática, inspirada, sobretudo, nos pressupostos de John Dewey, “[...] cujo pragmatismo filosófico tornar-se-ia uma fonte de inspiração epistemológica e pedagógica para a formação do jovem educador brasileiro [...]” (FONTES, 2008, p. 74-75).

Neste contexto, Nunes (2000, p. 36) dialoga que:

Vale resgatar a concepção da escola como construção social de diversos agentes, o que impulsionou Anísio a provocar, nos anos 50, através do CBPE e dos Centros Regionais, o diálogo entre educadores e cientistas sociais com o objetivo de instituir a educação como objeto de investigação e investi-la da dignidade acadêmica, o que a universidade elitista lhe recusava. Essas lições são inesquecíveis e, nesse sentido, a obra de Anísio é, para além dos resultados, um núcleo de reflexão que se abre incessantemente de forma original. É o sentido que dela fazemos, as representações que dela construímos e onde palpitam os valores que abraçamos.

Diante desta nova configuração de educação a escola passa a adquirir um novo sentido, principalmente para Carmen que comungava dos ideais de Anísio Teixeira e a gestão desta nova concepção de ensino não considerava a escola como um espaço homogêneo, mas como um organismo vivo. Assim sendo, não há como gerir um projeto de tal dimensão de uma perspectiva pessoal ou centralizadora, pelo contrário, tratava-se de um trabalho que alcançava dimensões mais amplas a partir uma nova concepção educativa.

De acordo com a abordagem de Luck (2000):

[...] Ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. Ela abrange, portanto, a dinâmica das interações, em decorrência do que o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino. (LUCK, 2000, p. 14)

Deste modo, o gestor deve enxergar a escola como um organismo sistêmico, vivo, no qual dialogam todos os envolvidos e, porquanto, a gestão deve adquirir um sentido de interação e prática social sustentável, ampliando-se as possibilidades de uma unidade, sendo o gestor o principal articulador do processo.

O Projeto de Educação Integral de Crianças e Jovens foi uma experiência exitosa de Carmen como diretora da Escola de Aplicação do INEP, que não seguia os moldes das escolas existentes, como veremos na abordagem a seguir.

4.2.1 O Projeto de Educação Integral de Crianças e Jovens

O projeto de educação integral na Bahia foi fortemente influenciado pelos ideais de Anísio Teixeira, cuja questão central da sua obra pública se estabelecia entre a educação e a democracia, prestando imensa contribuição para a educação e a cultura brasileira. Assim, não podemos falar de Educação Integral na Bahia sem nos reportar a Anísio Teixeira.

Observando a caminhada de Anísio, verificamos a sua capacidade de atrair grandes personalidades para a realização dos seus projetos. Anísio encontrou em Carmen não uma personalidade como outros tantos de renome no cenário nacional, mas sim uma grande parceira que se identificava e compartilhava dos seus ideais para a concretização dos projetos de Educação e com quem discutia aqui no estado da Bahia.

Nesse sentido, Anísio confiava a Carmen à nobre missão de concretização de projetos audaciosos aqui em Salvador, na área de educação, como foi a Escola de Aplicação e o CECR que foram geridos por Carmen com auxílio de sua equipe gestora, formada, em sua grande maioria, por mulheres alinhadas ao seu pensamento e sua proposta, essas experiências de educação integral alcançaram uma grande projeção nacional e mesmo internacional.

Cabe evidenciar que o ideal de escola para Anísio Teixeira era o lugar da formação integral do cidadão. Por isso, o projeto envolvia, em sua concepção, uma escola em que a permanência das crianças era do dia inteiro, mesclando instrução e educação para a vida, pois na visão de Fontes (2008) o educador Anísio entendia que “[...] a escola que educa, liberta o indivíduo para autonomizar-se na direção da maioridade, o que coincide com a conquista do saber e a afirmação de sua cidadania” (FONTES, 2008, p. 211).

A ação de Carmen Teixeira na gestão destes projetos estava para além de um simples cargo de diretoria, mas revestia-se de um ideal sublime de realização de uma concepção de educação pautada na simbiose em que os organismos ajudam-se mutuamente com ganho para todos.

A seguir abordaremos sobre o trabalho desenvolvido por Carmen e que deu sustentação ao projeto de educação integral desenvolvido na Escola de Aplicação, na Escola Parque e Escolas Classe do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

4.2.1.1 O Centro Regional do INEP e a Escola Aplicação: atos de currículo de uma escola diferente

O INEP criou em 1956 uma escola experimental de nível primário, tendo como objetivo “[...] a demonstração de métodos de educação e ensino, servindo de campo de observação e experimentação para professores bolsistas, que ali faziam Curso de aperfeiçoamento” (ÊBOLI, 1969, p. 25). A Escola de Aplicação também conhecida como “A cidade da Alegria” funcionou durante seis anos e teve Carmen Teixeira como diretora.

Tratava-se de uma experiência em educação que não tinha finalidade seletiva de preparação para as séries seguintes, uma vez que não fixou graus ou séries de ensino, apenas organizou-se como um local de atividades que favorecessem o brincar, o agir e o conhecer diretamente as coisas, não se levando em conta na verificação do aproveitamento “apenas os conhecimentos escolares e sim todos os aspectos de uma aprendizagem integral” (ÊBOLI, 1969, p. 28).

Carmen assumiu a direção da Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no período de 1956 a 1962. Neste período, o Brasil era governado por Juscelino Kubitschek (1956-1961) e em seguida Jânio Quadros / João Goulart (1961-1964), nos anos que antecederam a ditadura militar.

A Escola de Aplicação tratava-se de uma escola pública primária de educação integral, mantida com recursos do governo federal via INEP e que oferecia uma educação diferente para crianças com idades entre 7 a 12 anos, admitidas a partir do critério de pertencerem às camadas menos favorecidas da população. Essa experiência foi uma ação concreta, que uma vez inserida no mundo vivido, foi intencionalmente praticada e estava imbuída do propósito de oferecer um ensino pioneiro, conforme Macedo (2011, p.45) “[...] ato concreto em realização e não apenas *post factum*”, envolvendo “[...] estrutura completamente nova da escola, nova organização das classes, dos programas, do currículo e do método de ensino” (ÊBOLI, 1969, p. 15). Nesta perspectiva de educação integral, Gadotti pontua que:

Aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estivermos envolvidos num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência. A questão é mesmo esta: recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, estimulando a curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores, dialogando com eles. O processo educativo neste caso tem mais sentido e significado para o aluno,

fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas. (GADOTTI, 2009, p. 12)

Podemos dizer que a Escola de Aplicação já era uma das concretizações dos ideais de Anísio Teixeira à frente do INEP no período de 1952 a 1964. A proposta de Anísio no INEP favoreceu uma mobilização nacional no sentido de orientar a pedagogia escolar, tendo em vista que ao

[...] INEP caberia a condução da política do Ensino Primário, Normal e, algumas vezes, do Ensino Secundário, além de coordenar o Programa de Cooperação Técnica e Financeira às Unidades Federativas, como cumprimento da campanha de ampliação e melhoria da rede escolar primária do país e de instalação de escolas experimentais, de aplicação e demonstrativas (ARAÚJO, 2007, p. 12).

O trabalho desenvolvido por este educador no INEP teve um grande alcance e em 1955, “[...] conjuntamente com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais criaram-se os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e de Pernambuco” (ARAÚJO, 2007, p. 12).

Podemos dizer que a experiência educacional na Escola de Aplicação tendo Carmen Teixeira como gestora escolar na concretização de uma educação em tempo integral, através da experimentação prática, afim com o propósito de uma educação pautada em valores humanos, já antecipava fundamentos que Barreto (2006, p. 128) numa concepção atual nos esclarece “[...] uma educação integral, tendo por base esta visão não-fragmentada do ser humano, assume o dever social de se definir valores que dêem uma direção à prática” foi um marco na educação da Bahia por apresentar uma proposta original e inovadora que se mantinha fiel a alguns princípios, conforme evidenciado por Êboli (1969, p. 25)

A Escola de Aplicação – A Cidade da Alegria – como a chamaram os alunos durante os seis anos de seu funcionamento, manteve-se fiel aos seguintes princípios:

1. Ter por centro a criança, baseando seu trabalho no propósito de aprender do aluno e não em planos impostos, alheios à sua experiência infantil;
2. Ter um currículo constituído de atividade e não por matérias de ensino;
3. Escolher essas atividade de acordo com os interesses e objetivos da criança e dirigi-las tendo em vista sua futura participação na comunidade;
4. Estar integrada na vida real, relacionando suas experiências às experiências do lar e do meio social;

Como pudemos observar no decorrer das leituras que fizemos em função das publicações restritas que existem sobre essa experiência, o trabalho desenvolvido junto à população de classe menos favorecida da Bahia estava fundamentado em um ensino primário

de qualidade, pautado nos princípios do aprender a fazer fazendo que tivessem significação para a vida dessas crianças e suas famílias.

O papel de Carmen neste contexto assume grandes proporções na medida em que esta necessita romper com os paradigmas enraizados de uma educação tradicional que fez parte de sua formação e se lançar ao desafio de andar no terreno do pioneiro trabalho em educação de uma perspectiva integral, confiando nos pressupostos educativos teóricos que eram construídos com Anísio.

Como pontua Macedo, (2002, p.116) “[...] a participação em processos decisórios, a criação de cenários participativos, a descentralização e a prática da coordenação são seminais para uma gestão curricular onde o desenvolvimento humano seja o norteamento básico”. Isto considerando um currículo contemporâneo. A atuação de Carmen nesse cenário de educação integral, como gestora, caminhava por esta trilha, numa gestão visionária, amparada pelos ideais de Anísio Teixeira, pelo Manifesto dos Pioneiros de Educação e em uma educação pragmática, nos moldes de Dewey.

Uma publicação da época nos apresenta a dimensão do trabalho desenvolvido na Escola Aplicação no qual vemos evidenciado o valor do trabalho voltado para a sociedade, na medida em que Silveira (1958) elabora que:

A Escolinha de Aplicação lá está, em Salvador, com as suas salas claras, amplas e bem cuidadas, com o seu alegre pátio amarelo, rosa e azul, com as suas professoras conscienciosas, com a sua diretora atenta a tudo e a todos, com suas crianças ativas, simpáticas, sadias, risonhas e felizes a nos reconfortar, a nos dar novo alento, nova provisão de energia para prosseguir na meta traçada - a de lutar para que à infância brasileira seja dada uma educação mais generosa, mais humana e mais útil.

Realizar uma obra deste vulto só poderia ocorrer através de uma gestão que soubesse dar o tom exato entre os fundamentos do discurso e da realização, agregando esforços em torno de um mesmo objetivo, assim como promovendo o diálogo com os diversos que participam do todo, sem perder a firmeza e coragem em vencer as adversidades ou mesmo deixar espaço para oportunismos políticos que contrariassem os fins precípuos da educação.

Frente a um trabalho realizado com competência e seriedade a sociedade só tem a agradecer, pois a realidade que se aponta quando se fala em escola pública e gestão pública está atrelada, com raras exceções, a corrupção, ingerência política e desvio de dinheiro, dentre tantos outros abusos que nos são apresentados através da mídia ao longo do século XX e ainda hoje.

Em 1962, Carmen Teixeira se desliga do Colégio Aplicação, pois tem agora um desafio ainda maior que foi se dedicar à gestão do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que segundo Bastos (2000), constituiu-se uma das maiores instituições educacionais em funcionamento e em dimensões da América Latina em oferta de educação em tempo integral.

4.2.1.2 As Escolas Classe e Escola Parque: currículos integrados

A partir do convênio do INEP com a Secretaria da Educação da Bahia, Carmen Teixeira assumiu como Diretora da Escola Parque e do Centro Educacional Carneiro Ribeiro realizando um trabalho com competência e seriedade. Bastos (2000) explica que a Escola-Parque estava situada à rua Saldanha Marinho, no bairro da Caixa D'Água, ocupando uma área livre de 42.292m² o qual abriga os pavilhões de trabalho socializante, educação física, teatro ao ar livre, jogos e recreação, biblioteca e administração, e mais tarde, o pavilhão artístico com três andares e um auditório com capacidade para 500 pessoas, tudo isto sendo administrado diretamente por Carmen Teixeira.

Conforme evidencia Martins (2006, p. 148):

Embora tenha sido inaugurado em 1950, somente em 1962, com o auxílio do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa – Inep, é que foram concluídas todas as projeções do Centro Carneiro Ribeiro, incluindo a biblioteca, o teatro e o pavilhão de atividades sociais da ‘escola-parque’, além dos pavilhões de atividades de trabalho, de Educação Física e de teatro ao ar livre, que já estavam em funcionamento desde sua inauguração, juntamente com as ‘escolas-classe’. Contudo, ainda ao final dos anos 60, por volta de 1967, o educador Anísio Teixeira se ressentia do fato de não ter sido construído um pavilhão de residência nas instalações da ‘escola-parque’, previsto no projeto original, destinado a oferecer abrigo a duzentas crianças órfãs ou abandonadas, que necessitassem de educação em regime de internato.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro se propôs desenvolver uma educação integral de jovens da classe popular, em aprendizagem escolar na Escola-classe e na Escola-Parque. Estudos da época apresentam a concepção do trabalho desenvolvido pelo CECR:

A Escola-Parque não tem a finalidade de formação profissional. Articula-se com as Escolas-Classes para dar às crianças do bairro popular da Liberdade uma educação primária integral, através das atividades de recreação, estudo e trabalho. Funciona em dois turnos e recebe os alunos das últimas séries primárias das referidas Escolas Classes e que são distribuídos por grupos de 15 pelas diversas técnicas. A fim de proporcionar-lhes maior soma de oportunidades, passam eles, em cada ano letivo, por várias técnicas, permanecendo por períodos de três meses em duas delas, alternando três dias

da semana em uma e dois em outra. A modelagem e o desenho constituem técnicas básicas. Todos os alunos as freqüentam em dois períodos semanais de 90 minutos (SILVEIRA, 1958, p. 60-61).

Por trás dessa dinâmica de recreação, estudo e trabalho a Escola-classe possui um currículo com ensino diversificado, trabalho em grupos, estudo dirigido, conforme evidencia a diretora do CECR em entrevista a Êboli (1969):

Em todas as áreas do currículo proposto, o aluno deve tratar de conteúdos que o estimulem intelectualmente, que tenham significado para sua vida, que se relacionem com o que já lhe é familiar ou que possam ser usados na solução de problemas. Conteúdo que tem pouco significado para as crianças ou que represente uma ginástica mental (por exemplo, memorizar as capitais de todos os Estados), não tem lugar no currículo moderno. Um currículo escolar que dependa em grande parte de uma rotina de memória e recordação de fatos não estimula a curiosidade intelectual e a criatividade da criança. A aprendizagem é muito mais eficiente quando o aluno é um ativo participante na descoberta do conhecimento. [...]. (ÊBOLI, 1969, p. 23).

Podemos observar na fala da diretora que o currículo é vivo e precisa ter significado para o viver do aluno. Para Macedo (2007, p. 26) o currículo é compreendido “[...] como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas”. Como é o caso do currículo do CECR que propunha uma educação capaz de preparar a criança para o viver.

Para atender aos pressupostos deste currículo, a gestão deveria ter flexibilidade e dialogicidade, visto que integra um processo democrático. Os Estudos de Nascimento (2009, p. 23-24) deixam claro que a gestão adotada por Carmen que não era centralizadora, mas aberta à representatividade e participação de todos:

A prática adotada no C.E.C.R. focalizava uma tarefa coletiva, aberta à representatividade e à participação, não centrada apenas no dirigente escolar nem no corpo docente, mas, principalmente, uma gestão direcionada ao aluno, à comunidade, ao funcionário e ao professor, sendo que este último estava em constante formação em serviço e sendo estimulado a pensar em conjunto, promovendo, por conseguinte, o diálogo entre as disciplinas. [...]

Carmen é a representação desta mudança, embora a atuação da mulher no campo educacional tenha se configurado como algo comum, a mulher é respeitada em seu papel, muito também em função de que “[...] as mulheres têm inovado profundamente nas atividades que desenvolvem e nos espaços que ocupam, não importa se públicos ou privados, marcando uma forte diferença em relação aos homens” (RAGO, 2004, p.35). Importa evidenciar a

abordagem de Rago (2004) de que não há como negar o fato da “mulher cordial” contrapondo o “coronel”.

A gestão de Carmen à frente do CECR antecipou os pressupostos de uma gestão participativa e democrática conhecida atualmente, o que se traduz em um avanço significativo para aquela época, pois a educadora desenvolvia um trabalho gestor ouvindo a equipe, colaborando e assumindo compromisso com a mesma, abrindo as portas da instituição para a comunidade, inclusive nos finais de semana, dentre outras ações que demonstravam a dinamicidade de suas ações e a coerência com a grandeza do projeto para além do que fora idealizado.

Poderíamos considerar que a sua não visibilidade na história poderia estar atrelada a questões de invisibilidade de gênero, em função da cultura androcêntrica, vivenciada ainda fortemente na época de sua atuação como gestora; e muito presente no imaginário social quando constatamos em estudos atuais como o de Bahia (2008) sobre a gestão educacional no CECR, o fato de não lhe atribuir o mérito da gestão participativa implementada àquela época, nem mesmo dá visibilidade à sua atuação profissional quando evidencia que:

Pensar na gestão participativa nos remete aos ideais de democratização do ensino e de educação para a democracia propostos por Anísio Teixeira e praticados no complexo educativo idealizado e fundado por ele, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR. Por isso, a nossa opção de investigar a experiência da gestão no mesmo, inserido nas práticas pedagógicas sob a ótica da concepção anisiana de educação integral (BAHIA, 2008, p. 70).

Apesar da pesquisa de doutorado orientar uma investigação da gestão no CECR, todo o estudo se reportou aos ideais de Anísio Teixeira ignorando, de certa forma, a figura central e importante de Carmen Teixeira para que esta gestão se efetivasse.

O principal traço psicológico de Carmen Teixeira foi a sua inteligência que era evidenciada tanto por professores, funcionários administrativos e alunos, evidentes nas entrevistas que fizemos com pessoas que conviveram com a mesma. Bastos apresenta a sua percepção enquanto professora, integrante da equipe docente e amiga

Inteligente, bonita, estudiosa, dominava a palavra e com desenvoltura se expressava claramente num universo em que o destaque era para o homem. Na juventude, e já formada, foi professora da Escola Normal de Caetité, onde era muito querida, dito por todas as suas ex-alunas; de comportamento impecável mesmo para as alunas cujos pais eram de partido político contrário ao de seu pai, ela era polida, alegre, comunicativa, estudiosa e responsável. (BASTOS, 2009, p. 36)

A postura retraída de Carmen, no que concerne a dar visibilidade à sua figura à frente do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, pode estar afeita não só à questão de ter sua

imagem focada em detrimento da obra, mas também pode ser analisada sob a perspectiva de uma reclusão de gênero, “[...] afinal penetrar na esfera pública era um velho anseio por longo tempo vedado às mulheres” (SOIHET, 2006, p. 7) em função de que o espaço público era considerado de domínio masculino; Portanto, veicular a sua imagem publicamente podia denotar uma declaração pessoal de ser uma mulher pública em detrimento de uma mulher a serviço da educação.

Carmen Teixeira ficou por 24 anos à frente do centro e apresenta vestígios do motivo da sua saída na carta que escreve à irmã Celsina Spínola Teixeira Ladeia, então presidente da Associação das Senhoras da Caridade de Caetité, o qual transcrevemos um trecho da carta apresentada por Bastos (2009):

[...] Você vai se sentir mais revigorada no seu cargo, com apoio dos novos executivos que irão dar nova orientação mais atualizada a sua Associação. O que estão se afastando já fizeram demais por ela, já beneficiaram muitos e é justo que recebam a gratidão de todos e o merecido descanso. **É sempre bom sair quando se é necessário – certo de que não se é indispensável. Foi com esse pensamento e outros que me retirei da Escola onde me demorei demais! Há um provérbio francês muito certo: ‘tudo passa, tudo cansa, tudo muda, tudo se substitui’. E isso é a vida!** [...] (BASTOS, 2009, p. 51, grifo nosso)

Há também que se considerar que Carmen se desligou do CECR em 1974, três anos após a morte do seu irmão Anísio Teixeira, e principalmente, pelo contexto sócio-político que a envolveram, conforme registro em jornais da época (ANEXO I). Entendemos que já não havia o conhecido entusiasmo e incentivo de Anísio alimentando a ação de Carmen. Com isso, o Centro perde a sua grande gestora que não se sente mais necessária àquela obra que já se desvirtuava dos ideais sonhados por Anísio Teixeira.

Não podemos deixar de considerar que várias circunstâncias corroboraram para a saída de Carmen Teixeira do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mas tais circunstâncias nos remete a indagar sobre o poder político, neste caso, ser considerado um importante instrumento para as mulheres transcenderem a opressão que incide sobre elas. Tomando a referência de Carmen Teixeira, na medida em que soube aproveitar o poder político e aquisitivo que possuía a sua família e tomar para si um contra poder. Como evidencia Soihet, os historiadores:

[...] evitam o binômio dominação/subordinação como terreno único de confronto. Na sua concepção, apesar da dominação masculina, a atuação feminina não deixa de se fazer sentir, através de complexos contra-poderes: poder maternal, poder social, poder sobre outras mulheres e “compensações” no jogo da sedução e do reinado feminino. [...] (SOIHET, 2006, p.6)

Como bem articulado pela autora, não é o caso de se refutar a questão da dominação masculina, mas atentar para o fato de que esta faz parte das relações sociais, sendo que a incorporação da dominação não desconsidera o fato de haver variações e manipulações por parte dos dominados. E esse contra-poder a que se refere a autora não anula muito menos exclui esta dominação, pois, é impossível negar essa hierarquização de papéis exercido por homens e mulheres ainda no século XIX.

4.2.1.3 III Conferência Nacional de Educação

A Conferência Nacional de Educação ocorreu em abril de 1967 na Escola Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, organizado pelo INEP, tendo Carmen Teixeira como anfitriã do evento. O decreto nº 54.999 de 13/11/1967 institui a Conferência Nacional de Educação e decreta que: “Art. 1º - O Governo Federal convocará, anualmente, a Conferência Nacional de Educação, para estudo das questões relativas à coordenação de planos de educação” (MEC; INEP, 1968).

Evidenciamos aqui a participação fundamental de Carmen Teixeira, nos bastidores desse evento, para que tudo ocorresse conforme planejamento que esteve a cargo da Secretaria da Conferência. Esta Secretaria teve à frente o prof. Carlos Mascaro, diretor do INEP, acompanhado por uma comissão executiva composta pelo diretor substituto do INEP, Péricles Pinho, pelo chefe de gabinete do reitor da UFBA, Zitelmann Oliva, e o então, secretário de educação Luiz Navarro de Brito, além de Assessores diretos do INEP e do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e Colaboradores do INEP, do Conselho Federal de Educação (CFE) e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de alguns estados e de motoristas, representantes da imprensa, do departamento de comunicação e telex, datilógrafos, auxiliares administrativos e contínuos do CRPE da Bahia.

Observamos (ANEXO F) que todos os envolvidos, independente do nível de participação, foram listados nominalmente nos Anais da III Conferência, nessa sequência de apresentação: membros natos, representantes, secretários de educação, diretores dos departamentos de educação do MEC, presidentes dos CEE, representantes de Associações de famílias, da categoria dos professores e estabelecimentos de ensino particulares e até mesmo, observadores da UNESCO, OEA, ONU, USAID, SENAC, SESI, convidados dos CRPE e assessores dos estados, distrito federal e território. Contudo, o único nome que não constou desse documento foi o de Carmen Teixeira. A sua participação foi ocultada para além dos “bastidores”.

Contrariando essa referência de participação, um dos auxiliares do CRPE da Bahia, nos contou que a presença de D. Carmen foi decisiva para o belo realizar do evento, esteve envolvida diretamente com custos, acomodação e material, passagens, hospedagem dos convidados, a organização dos espaços, temáticas e pessoal de apoio, “afinal, como poderia estar ausente, se o evento era em sua casa”.

Corroboramos com este pensamento e sabemos de perto o que é pensar a organização de um evento de tamanha magnitude e abrangência, pois em 2009, estivemos fazendo parte da equipe organizadora da Conferência Estadual de Educação que aconteceu também na Escola Parque, e por isso, podemos afirmar que sua atuação merecia ser reconhecida.

Talvez, o diploma de mérito que lhe foi concedido posteriormente, pelo diretor do INEP Carlos Mascaro tenha esse sentido, ou talvez de reparação. No entanto, não conseguimos saber as motivações que resultaram nessa invisibilização.

4.2.2 O Projeto de Educação de Educadoras

Anísio Teixeira, como principal referência nacional na defesa da escola pública universal e gratuita, pensou a educação de um ponto de vista multidimensional, abrangendo o aluno, a família, o espaço físico, os professores e sua formação, enfim, a sua iniciativa em educação mudou os rumos do ensino no país e o seu legado à educação é inestimável. Sob esse olhar a centralidade do projeto educacional na formação de professoras/es era uma de suas preocupações. Esta que Carmen Teixeira também comungava e abraçou.

Anísio Teixeira, logo no início da vida pública, como Diretor Geral da Instrução Pública já evidenciava a importância da formação de professores, como evidencia Brzezinski

No pensamento e nas práticas de Teixeira, esses dois sustentáculos, formação de pessoal e construção de instituições escolares, articulavam-se de tal forma, que já em 1935, quando ocupava a Diretoria Geral da Instrução Pública, o educador enfatizou que os mestres deveriam ser preparados não só para se transformarem em máquinas de ensinar, mas para dominar a arte de educar para o bem viver. Já quanto ao prédio escolar e às instalações, essas deveriam, no mínimo, atender os padrões de vida civilizada. (BRZEZINSKI, 2006, p. 161)

Por isso, em concomitância com a gestão, Carmen Teixeira também se embrenhou pela seara da formação, pois, entendemos que em função da educação integral a que se propunha, era preciso formar educadores imbuídos deste propósito. Assim é que Carmen

abraçou este novo desafio da educação de educadores para poder atender às exigências do ideal de educação integral. Macedo evidencia que:

Formar-se implica descobrir-se a si mesmo em termos de possibilidades específicas para dar um sentido à vida, a partir do que se é enquanto sujeito e do que se vive enquanto sujeito aprendente. É interrogar-se sobre a existência em vista de um projeto, de outros projetos, sejam existenciais e/ou socioculturais, objetivando-se e subjetivando-se criticamente, desde as relações aprendentes consigo e com os outros, com as instituições, com a sociedade. [...]. (MACEDO, 2010, p. 58).

Ao desenvolver o projeto de educação de educadoras, Carmen Teixeira buscava, justamente, favorecer às educadoras uma descoberta de si mesmas, suas possibilidades enquanto sujeitos aprendentes. Tencionava fazê-las aproximar-se criticamente da realidade na qual estavam inseridas e desenvolver outro modo de enxergar a educação, especificamente, a educação integral.

Mesmo porque os indivíduos não nascem prontos; o educador, principalmente, está em processo constante de formação, repensando valores, revendo pontos de vista, desconstruindo padrões e reconstruindo novos conceitos e novos aprendizados. Assim sendo, o desafio de uma educação não só em tempo integral, mas que buscava desenvolver o indivíduo de forma integral precisava de professores que não só entendessem a proposta, mas se educassem para desconstruírem as bases de uma educação tradicionalista a que estiveram submetidos em sua formação.

4.2.2.1 Seleção e cursos de aperfeiçoamento no CRINEP

Os Centros Regionais de Pesquisa do INEP (CRINEP) foram criados na gestão de Anísio Teixeira com o propósito de tornar-se uma instância de pesquisa e prática educacional desenvolvendo um trabalho essencial de pesquisa e acompanhamento de formação de professores com os objetivos fundamentais de:

1 - recolher, elaborar e divulgar documentação pedagógica; 2 - realizar e estimular estudos e pesquisas pedagógicas; e 3 - realizar o aperfeiçoamento e a especialização de professor primário e de curso normal, bem como de administradores e orientadores educacionais e pessoal dos órgãos de estudo dos problemas da educação. (ALMEIDA; FREITAS, 2006, p. 184).

A formação de professores que acontecia no CECR, sob os auspícios de Carmen Teixeira para a seleção e formação de professores, tinha, portanto, o apoio financeiro do INEP. Os estudos de Almeida e Freitas deixam evidente essa formação “[...] quanto ao corpo

de professores para atuar no centro, previa-se a sua formação através de cursos de aperfeiçoamento e treinamento do magistério, com apoio do Inep. [...]” (ALMEIDA; FREITAS, 2006, p. 184).

Neste contexto, os Centros Regionais foram muito importantes para ampliar a reconstrução educacional que pretendia Anísio em todo o Brasil, instalando-os em cinco estados brasileiros. Organizando os Centros regionalmente com o apoio e o respaldo do INEP, Anísio conseguiria atingir os objetivos propostos. Assim, o primeiro quadro dos Centros Regionais ficou definido da seguinte forma:

Para compor o primeiro quadro de diretores dos Centros Regionais, Anísio Teixeira convocou algumas personalidades muito conhecidas nos meios político e intelectual brasileiros. Ninguém menos que Fernando de Azevedo foi o primeiro diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP). O sociólogo Gilberto Freyre assumiu a direção do Centro Regional de Pernambuco (CRPE/PE). O renomado educador mineiro Mário Casasanta foi diretor do Centro de Minas Gerais (CRPE/MG), alternando-se neste cargo com o também educador e ex-ministro Abgar Renault. O Centro Regional da Bahia (CRPE/BA) foi administrado pela irmã de Anísio Teixeira, Carmen Spínola Teixeira, e o Centro do Rio Grande do Sul (CRPE/RS), pela educadora Eloah Ribeiro Kunz e, posteriormente, pelo também educador Álvaro Magalhães. (FERREIRA, 2008, p. 78).

O que nos chama a atenção nesta citação é a discriminação de gênero que fica evidente quando o autor se reporta aos centros regionais, cuja gestão está nas mãos de personalidades do sexo masculino, considerando-os como diretores; quando a gestão é de personalidades do sexo feminino, como o Centro Regional da Bahia e do Rio Grande do Sul, o autor diz que o centro foi administrado ao invés de falar de uma diretoria como nos outros centros. Como coloca Tabak (2002, p. 21) “[...] é sabido que a discriminação se reveste muitas vezes de formas bastante sutis e encobertas [...]”.

A história nos mostra que as mulheres públicas sofreram vários tipos de discriminação que se estendem até os dias atuais, apesar de muitas conquistas. Carmen Teixeira, por exemplo, foi praticamente invisibilizada na história, dado a dificuldade que tivemos em encontrar registros na literatura que dessem ênfase ao importante papel que Carmen teve à frente de tantas empreitadas em educação. É o que Schienbinger (2001) discute como segregação institucional, anteriormente abordado, em que é verificado uma discriminação com as promoções, posições e salários das mulheres com relação aos homens dentro das instituições de ensino e pesquisa, no qual as mesmas permanecem com um status inferior a estes.

Especificamente abordando sobre o Centro Regional de Pesquisa Educacional da Bahia (CRPE), Almeida e Freitas (2006, p. 198) esclarecem que:

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, durante o período de 1952 a 1964, foi dirigido por Luiz Ribeiro de Sena, Carmen Teixeira, Luís Henrique Dias Tavares e Hildérico Pinheiro de Oliveira. Nesse período, organizou-se e desenvolveu-se pesquisas, cursos e estágios de aperfeiçoamento, pesquisa de caráter social, com um importante papel de intervenção na realidade educacional da região, visando conhecer as condições culturais do estado, suas características socioeconômicas e os aspectos qualitativos e quantitativos da Escola Primária. O desenvolvimento dessas pesquisas foi importante contribuição para a formação do chamado espírito científico e das ações desenvolvidas no campo educativo.

Como toda grande obra, as polêmicas são inevitáveis e de acordo com os estudos de Nunes (2000), a grande polêmica no diálogo entre cientistas e educadores, dentro do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais, centrou-se em torno de duas questões: a paradoxal relação entre ciência e política e a hierarquização que gradativamente se estabeleceu entre ciência pura e ciência aplicada, o que ocasionou momentos difíceis entre os educadores, interessados na urgente aplicação dos conhecimentos produzidos dentro das escolas, e os cientistas sociais, que ora se afastavam da educação escolar, propondo temas mais amplos a partir da substituição do conceito de educação pelo de socialização, ora apresentavam propostas de estudos mais teóricos e desinteressados, protegendo-se assim de interferências e demandas externas ao seu trabalho (XAVIER, 2000; NUNES, 2000).

O Centro Regional de Pesquisas da Bahia – CRPE/BA dava todo o subsídio para a formação de professores e no CECR havia o envolvimento de Carmen Teixeira e o comprometimento com a formação de professores para o desenvolvimento da educação diferenciada que ali ocorria. Como ressaltam Almeida e Freitas (2006):

A realização das pesquisas servia de fundamentação para os cursos destinados aos professores e tinha como objetivo oferecer bases teóricas e práticas para o bom desempenho do ensino. Partindo dos dados das pesquisas e estudos científicos sobre a realidade educacional da região, buscava-se solucionar a problemática do analfabetismo, da dinâmica e da aplicação de conteúdos na sala de aula, entre outros temas, na perspectiva do planejamento da Educação Primária. (ALMEIDA; FREITAS, 2006, p. 184).

Os Centros Regionais, deste modo, foram fundamentais no desenvolvimento de pesquisas, realizando estágios e oferecendo cursos de aperfeiçoamento de professores. Reiterando essa assertiva, Almeida e Freitas (2006, p. 184) assinalam que “[...] as ações do

CRPE da Bahia voltavam-se, como uma das suas maiores preocupações, para a formação dos professores, o que revela a expressiva quantidade de estágios realizados”.

Além do mais, no período delimitado neste capítulo a formação continuada de professores era preocupação dos governantes, principalmente na figura de Anísio Teixeira, dos gestores, do professorado, estando todos empenhados em oferecer bases teóricas e práticas para que a educação alcançasse o fim proposto que pode ser considerado como educação de qualidade para todos.

Carmen foi incansável no processo de articulação em prol da formação de professores com vistas ao aperfeiçoamento e desenvolvimento de suas atividades. Como diretora do CRPE da Bahia ela pode agilizar os recursos necessários a esse propósito e como diretora do CECR ela pode colocar em prática esta ação de formação, promovendo o desenvolvimento das competências dos professores.

4.2.2.2 Teoria e prática de educação na Escola Parque

A educação que se propunha no CECR, como já caracterizada, era uma educação integral, que buscava oferecer uma educação abrangente e de boa qualidade, formando para o trabalho e para a sociedade e dando condições para que esta formação se efetivasse no sentido de cuidar da saúde e alimentação da criança para que se realizasse uma educação de qualidade, vez que, nos dizeres do próprio Anísio: “[...] visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive”. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Para que este sistema de ensino pudesse manter essa proposta de educação, muito havia a ser feito e a teoria e prática deviam andar de mãos dadas, concretizando tudo aquilo que fora idealizado por Anísio Teixeira. No CECR essa concretização era seguida à risca por Carmen Teixeira que não se furtava de gerir o projeto no sentido de acompanhamento, orientação, fiscalização, inovação. A formação de professoras, por exemplo, foi um dos focos no desenvolvimento do seu trabalho junto ao CECR, a partir da idealização de Anísio. Como caracterizam Maggitti e Costa:

Foram também, de igual relevância para a educação baiana e brasileira as ações desenvolvidas por Anísio Teixeira nos anos de 1952 a 1964, objetivando a reconstrução educacional da Bahia, por intermédio de programas e projetos pedagógicos, que ganham maior visibilidade. São exemplos do projeto, a criação de escolas experimentais e de demonstração, para a formação de professores, fundamentadas no princípio da relação ensino-pesquisa (Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Escola de Aplicação). [...] (MAGGITTI; COSTA, 2007, p. 6).

E esta formação se justifica em função da complexidade do currículo, das diversas atividades e de um modelo de ensino que estava longe de ser caracterizado como nos moldes de um ensino tradicional. Diante deste contexto, como foi pensado por Anísio Teixeira, a formação de professores era fundamental para o belo realizar das atividades. Então, o CECR tornou-se também um centro de troca de conhecimento dos diversos atores envolvidos com educação e consolidação de práticas inéditas no sistema de ensino brasileiro.

De acordo com Araújo (2007, p.16) o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, “[...] receberia professores e diretores de todas as regiões para cursos e estágios destinados às Escolas de Demonstração e Experimentais, além de cursos de aperfeiçoamento em Jardim de Infância, Artes Industriais, Recreação e Jogos e Organização Escolar”.

No bojo de todo esse movimento estava Carmen Teixeira, como diretora do CERC, dando as diretrizes para que todo o processo de formação ocorresse a contento, ajudando na consolidação da teoria e da prática, observando falhas, cobrando empenho, mostrando caminhos, oferecendo opção, enfim, mobilizando forças para que o Centro atingisse o objetivo proposto.

4.3 ATUAÇÃO TÉCNICA-PEDAGÓGICA NA SECRETARIA E CONSELHO DE EDUCAÇÃO

A atuação técnico-pedagógica de Carmen em espaços como a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Conselho de Educação do Estado da Bahia e Fundação para o Desenvolvimento da Ciência traduzem a competência da mesma com os assuntos administrativos pedagógicos. Cabe salientar que o perfil exigente e ético do irmão Anísio Teixeira caracterizado por sua ação à frente da gestão pública não suscita dúvidas quanto a haver protecionismo para com sua irmã caçula, mas a lisura deste estadista, revelada na literatura sobre o seu legado na história da educação da Bahia, possibilita-nos visibilizar sua competência, compromisso, capacidade gestora e envolvimento com os processos educativos que não se restringiram somente ao espaço escolar.

Essas experiências em educação pública, no dito centro do poder, não fez de Carmen uma cidadã dotada de “toda autoridade para mandar e desmandar, mas sem nenhum poder para atingir os objetivos educativos” (PARO, p. 110), pelo contrário, desenvolveu uma parceria por todos os anos em que esteve transitando por estes espaços, pois como evidencia Paro (op. cit., p. 112) “[...] à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha

atribuições compromissos e responsabilidades diante do Estado, não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais”.

Tais experiências, entendemos como fundamentais para a consolidação de seu perfil de gestora em educação que se fez de uma forma inteira e consciente, por vivenciar processos educativos amplos que, notadamente, favoreceram uma reflexão sobre a ação e na ação, fortalecendo sua atuação como gestora pública, numa perspectiva participativa e democrática.

4.3.1 Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Fundação para o Desenvolvimento da Ciência

Ao assumir a função de Assistente do Secretário de Educação da Bahia, em 1948, por cargo comissionado, durante quatro anos, Carmen consolidou seu perfil de gestora pública, tendo em vista que acompanhava as demandas que a função de um Secretário de Estado exigia, bem como os desdobramentos das políticas educacionais nacionais que afetavam os processos que o secretário Anísio Teixeira precisava encaminhar e dar o parecer final. Esta atuação abrangia o contexto mais amplo da política nacional e foi fundamental para a compreensão dos mecanismos que envolvem a gestão pública, em especial relativa à educação, em que os projetos e ações são vinculados a recursos específicos.

Neste caso, a formação em gestão no âmbito administrativo-financeiro e político, esteve atrelado a essa configuração e vivência profissional, os espaços formativos constituíram-se na práxis. Entendemos que na função de assistente, ficava mais fácil para Carmen poder enxergar o processo administrativo de uma posição privilegiada, pois a função de assistente proporcionava esse olhar mais abrangente e criterioso, uma vez que processos e pessoas tinham de passar por ela, antes do acesso ao secretário, o que requer um senso apurado de discernimento.

Após esta experiência na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em contato com a dimensão burocrática da educação, Carmen vivenciou experiências na área de pesquisa, assumindo também, a função de Assistente do Secretário da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, cargo ocupado por Anísio Teixeira. A referida Fundação tinha a finalidade de desenvolver na Bahia pesquisas e levantamentos das condições sociais do Estado, reunindo pesquisadores de várias áreas, como evidenciado no depoimento de Bastos, professora que trabalhou nesta Fundação.

A possibilidade concreta de participar do universo do fomento à pesquisa, apesar de não instigar Carmen nesta seara, a nosso ver, enriqueceu sua vivência em educação e proporcionou um olhar mais abrangente sobre as multidimensões do processo educativo, o que refletiu na sua atuação técnico-pedagógica.

Na função de Assistente Técnico do Curso de Aperfeiçoamento em Ensino Primário do Centro Regional do INEP na Bahia, Carmen pode desenvolver ou colocar em prática a competência técnica para avaliar o ensino das escolas primárias, uma vez que a função se insere no desempenho das suas competências de organização e avaliação do sistema educativo primário.

Teixeira (2001) ressalta a relevância da inspeção escolar e que, através da inspeção técnica é possível coordenar um movimento progressivo de aperfeiçoamento do sistema escolar detalhadamente, fiscalizando administrativamente a escola, favorecendo, assim, o fortalecimento dos laços entre o espaço escolar e a sociedade. Teixeira (2001) ressalta ainda os desafios enfrentados no processo de inspeção, como a grande quantidade de distritos escolares, dificuldade de transporte, falta de experiência e preparo especializado de alguns professores.

Verificamos, assim, que a função de Carmen como assistente técnico não era das mais fáceis, pois exigia competência técnica para avaliar as escolas particulares emitindo um parecer sobre a mesma, o que, no mínimo, lhe exigia uma visão ampliada do que ocorria no interior da escola. Entendemos que as experiências no centro do processo educativo - em sala de aula; no pensar e refletir sobre a educação - no fomento à pesquisa; no organizar a educação - na secretaria de educação estão imbricadas e deram o subsídio necessário à formação de Carmen no universo educacional.

4.3.2 Conselho Estadual de Educação da Bahia

Carmen Teixeira ampliou suas possibilidades de trabalhar em prol da educação e a partir da Resolução nº 1 a nº 15, de 1968, Carmen Teixeira era a única pessoa do sexo feminino que participava do Conselho; a partir da Resolução nº 16 Regina Maria Rebouças passa a integrar a equipe de conselheiros e posteriormente Yeda Barradas Carneiro e Zilma G. Parente de Barros.

Como conselheira Carmen teve a oportunidade de aprovar importantes projetos e planos de importância para o estado. Listamos alguns destes projetos que foram aprovados

durante este período de 1968 a 1970 pelo Conselho Estadual de Educação. Em 1968 foram aprovados a reformulação do Plano de Aplicação dos Recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio; reformulação dos Planos de Aplicação dos Recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário; reformulação do Plano de Aplicação dos Recursos do Salário-Educação-Quota Estadual – exercício 1967 e 1968; autoriza o funcionamento da Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana; o Plano Integral de Educação para o Estado da Bahia, relativo ao triênio 1968/1970; dispõe sobre a organização e funcionamento da Escola Complementar e sua articulação com os cursos de nível médio; autoriza o funcionamento de curso, de licenciatura de primeiro ciclo de Estudos Sociais da Faculdade de Filosofia de Itabuna, dentre outros projetos. (BAHIA, 1976).

Em 1969 o Conselho dispõe sobre tramitação e aprovação do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Médio; autoriza em caráter experimental novos cursos de nível médio técnico do Centro Integrado Anísio Teixeira e no Colégio Alípio Franca; inclui o Esperanto entre as Práticas Educativas; dispõe sobre a Educação Moral e Cívica como Prática Educativa obrigatória; dispões sobre verificação de suficiente educação primária; aprova o Plano de Aplicação dos Recursos Federais Supletivos; regulamenta o Estágio Supervisionado para diplomação de professores primários; modifica o Regimento do Conselho Estadual de Educação instituindo no mesmo a Comissão de Encargos Educacionais e dá outras providências; dispõe sobre reconhecimento e habilitação para o Magistério das Práticas Educativas, nos Sistema de Ensino do Estado; dispõe sobre registro de diplomas de nível médio; estabelece normas para autorização e reconhecimento de estabelecimentos de nível médio do Sistema Estadual de Ensino, dentre outros. (BAHIA, 1976).

Já em 1970, o Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições, dispõe sobre: Cursos Técnicos de Auxiliar de Enfermagem; registro de diplomas de nível médio de concluintes em 1969; cursos para capacitação de adolescentes e adultos; processamento de pedidos de autorização para escolas ou cursos em caráter experimental, e cursos intensivos; estabelece normas para a formação de Regentes de ensino primário; Aprova Regimentos de Estabelecimentos de Ensino; aprova o Plano de Aplicação de Recursos de Salário – Quota Estadual 1970; dispõe sobre atualização da Resolução nº 6/66 que estabelece normas para o currículo do curso normal colegial; aprova o Plano de Contrapartida Estadual – exercício de 1970; aprova auxílios entidades particulares dentro do Plano de Aplicação de Recursos do PNE – Ensino Médio – 1968; regulamenta o estágio supervisionado para efeito de diplomação de professor e de regente de ensino primário, dentre outros. (BAHIA, 1976).

Em 1971, o Conselho aprova Regimentos de diversos Estabelecimentos de Ensino; aprova a reformulação do Plano de Contrapartida – exercício 1970; aprova o Plano de Aplicação de Recursos do Salário-Educação – Quota Estadual de 1971; aprova a 2ª reformulação do Plano de Aplicação dos Recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário – exercício de 1967. (BAHIA, 1976).

Enfim, o Conselho Estadual de Educação da Bahia funcionou plenamente normatizando e deliberando sobre projetos importantes, colaborando com a educação da Bahia, estando Carmen Teixeira envolvida com todo esse processo, trabalhando em prol de um sistema educativo menos burocrático.



*Foto de Homenagem das/os ex-alunas/os e professoras à Carmen Teixeira
Fonte: Arquivo pessoal de Cecília Menezes*

CAPÍTULO 5

ESCUTAS E ESCRITAS SOBRE A VIDA/FORMAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS DE CARMEN TEIXEIRA: ANÁLISE E RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA NUM CONTEXTO FORMATIVO GENERIFICADO

Vivemos todos unidos de uma forma que nem mesmo a morte pode destruir.

A Arca

A escolha do método de histórias de vida como recurso para esta investigação instituiu-se como única opção apropriada para reconstrução biográfica e possibilidade de desvelamento da vida cotidiana e profissional de Carmen Teixeira no contexto sócio-histórico-cultural (1909-1974) de formação e atuação na área de educação que coaduna com estudos de gênero, permitindo desnudar situações pouco conhecidas e/ou invisibilizadas envolvendo as relações de gênero, por compreender que “[...] só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (NÓVOA, 1995, p. 113).

Em se tratando do estudo de uma vida, dentro de uma singularidade, observamos o sentido relacional da experiência, mergulhando completamente na particularidade do universo vivido por Carmen Teixeira. Parafaseando Bourdieu (2007), mergulhamos sem que nos afogássemos nele, refutando a tendência da idiografia empirista de realizarmos generalizações. Conforme vimos anteriormente em Ferrarotti (2010), isso traduziria um empobrecimento do método e de uma epistemologia que iria contradizer o pressuposto da subjetividade inerente ao método autobiográfico.

Ferrarotti (2010) acrescenta que no alcance dos objetivos da pesquisa, a tentativa de contar a história da pessoa tal como ela experienciou, suscita cada vez mais o interesse do uso sociológico das histórias de vida, bem como o uso de materiais biográficos primários, que se constituem nas narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um/a pesquisador/a no quadro de uma interação primária (*face to face*). Isto ocorre devido dois principais motivos:

- a) A necessidade de uma renovação metodológica, provocada pela crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia [...].
- b) A exigência de uma nova antropologia, que aparece no ‘capitalismo avançado’[...] Deste modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microssociais [...] (FERRAROTTI, op. cit., p. 34-35).

Assim, a utilização de materiais biográficos secundários, tais como: correspondências, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc., documentos biográficos de toda a espécie que não foram utilizados por um/a pesquisador/a no quadro de uma relação primária com as suas “personagens”, constitui-se a preferência do método biográfico tradicional por ser menos subjetivo, e embora demonstre essa renúncia epistemológica, conserva um sentido de ruptura

em relação às metodologias tradicionais. O autor conclama a uma inversão dessa tendência, abdicando da segurança e calma, afirmando que

A condição fundamental para uma renovação do método biográfico passa pela inversão dessa tendência! Devemos abandonar o privilégio concedido aos materiais biográficos secundários! Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. (FERRAROTTI, op. cit., p. 43)

Foi exatamente o que fizemos, optamos pelas narrativas. Cabe ressaltar, no entanto, que esta opção se confirmou, também, decisivamente pela inexistência e/ou inacessibilidade aos materiais biográficos secundários, que somente agora, ao final da etapa das escritas, foram disponibilizados, como parte dos acervos públicos em Caetité, (Instituto de Educação Anísio Teixeira e Arquivo Público Municipal de Caetité) e Escola Parque. Em ambos os espaços, os materiais vem sendo organizados e catalogados a partir de parcerias entre voluntários, pesquisadores e Universidades, em que grupos de Pesquisa desenvolvem projetos relativos à reconstituição da Memória e Patrimônio Cultural, recebendo inclusive incentivo financeiro através de editais.

No caso desta pesquisa, paulatinamente, conseguimos materiais secundários ao estabelecer uma relação de confiança com as/os entrevistadas/os que dispunham destes ou ficavam de procurar. Assim, contamos com a disponibilidade das/os entrevistadas/os que nos cederam os seguintes materiais dos seus acervos pessoais: correspondências, álbuns de fotografias, fotografias avulsas, testemunhos escritos, certificados, documentos oficiais, exemplares únicos de livros, anais e revistas, cadernos escolares, recortes de jornal, cd room com o propósito de auxiliar na reconstituição desta história que também fizeram/fazem parte com personagens que podem ainda hoje, com todo interesse testemunhar.

Tal disponibilidade e entusiasmo por parte da maioria das/os entrevistadas/os desdobrou-se em momentos de significativos, diálogo e aprendizado, em que iniciamos processos formativos juntos e desenvolvemos a escuta, inclusive das emoções, das observações e questões relativas à invisibilização desta mulher, no intuito de aprofundar o olhar de pesquisadora na análise das categorias vida/formação, atividade profissional, experiências formativas e invisibilidade de gênero para compreender a historicidade e complexidade do objeto de estudo: vida/formação e atividade profissional de Carmen Teixeira.

As análises das escutas e de tudo que foi pesquisado e vivido a cada encontro individual e coletivo, nos deslocamentos para Caetité e para o CECR, refletiram a parceria colaborativa com familiares, amigas/os e funcionárias/os, membros de comunidades

educacionais conduzidas por Carmen Teixeira, especialmente, ex-alunos/os e professoras/es, permeada por uma atitude ética colaborativa de pesquisa que expressa o compromisso assumido com nossa formação e nossas motivações acadêmicas, afetivas e sócio-políticas, foi tudo isso que possibilitou a sistematização das narrativas, das falas, das conversações e diálogos construídos, bem como o desvelamento heurístico sobre a vida de Carmen Teixeira traduzindo a complexidade que envolve a vida de uma pessoa. Porquanto, corroboramos com Ferrarotti quando afirma

Na biografia, a sociedade, perpetuamente em estado de nascimento, coexiste com a sociedade estruturada. A ação social em curso coexiste com a ação social coisificada. É a esta ambigüidade sociológica essencial que a narrativa biográfica deve a sua importância teórica imensa e inexplorada, a sua fecundidade heurística largamente ignorada ou traída. (FERRAROTTI, 2010, p. 48)

Observamos que uma interpretação da vida cotidiana, suas dificuldades e contradições a partir da objetividade da metodologia clássica e suas técnicas, cada vez mais rebuscadas, não mais atendem as necessidades de compreensão do conhecimento sociológico que satisfaça a necessidade de uma hermenêutica social. Nos dizeres de Nóvoa

[...] a qualidade heurística destas abordagens, bem como as perspectivas de mudança de que são portadoras, residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes (NÓVOA, 2000, p. 20).

Buscamos assim, registrar nas escritas a representação e a reapropriação singular do universo social e histórico que envolveram as relações com Carmen Teixeira, com olhar especial para o gênero, no intuito de conhecer o social a partir da especificidade de sua *práxis* individual, apurando os sentidos para desenvolver uma *escuta sensível*.

Essa escuta recebe em seu significado a influência da abordagem *rogeriana* em ciências humanas, e nesta perspectiva trata-se de um *escutar-ver*, assumindo também uma tendência interpretativa da meditação no sentido oriental, segundo Krishnamurti (1953): a escuta sensível apóia-se na empatia e reconhece a aceitação incondicional do outro. Desta forma, o pesquisador poderá saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do *outro* para poder compreendê-lo *de dentro*, em suas atitudes, comportamentos e sistema de idéias, valores, símbolos e mitos, e por essa razão, não compara nem julga. Porém, embora compreenda, não adere às opiniões *dos outros*, ou identifica-se, ou ainda, assume para si o que é dito ou feito.

A escuta sensível é um tipo de escuta própria do pesquisador-educador de acordo com a abordagem de Barbier (1992) que reafirma a *congruência* do pesquisador, “presente” como ator, isto é, consistente ao transmitir suas emoções, seu imaginário, suas interrogações, seus ressentimentos, o que favorece ações reflexivas e inspira a integração razão/emoção.

Adotamos essa perspectiva, do *escutar-ver* também para as *entre-vistas* estruturadas de forma aberta e flexível, que por vezes foram se estruturando no desenrolar das interações, em que os sentidos construídos pelas/os entrevistadas/os assumiam “[...]o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve” constituindo-se “[...] um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização”, conforme Macedo (2006, p.103).

Portanto, a tessitura do método biográfico esteve forjada no entendimento desses pressupostos assumindo caráter inovador na tomada de decisões, pois ofereceu um variado leque de possibilidades para categorizar e organizar esta pesquisa sobre Carmen Teixeira visibilizando os ciclos de vida pessoal e profissional, pondo em relevo suas contribuições e realizações educacionais ora representando avanços, ora recuos no contexto generificado da época em que viveu.

5.1 A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO BIOGRÁFICO: O DELICADO DESAFIO DAS ESCRITAS

Na construção do método biográfico, pretendíamos alcançar, pelo teor das experiências vividas e descritas por entrevistadas/os e do material secundário coletado nessa relação, uma compreensão das itinerâncias e relações pessoais e profissionais de Carmen Teixeira que pudessem auxiliar na reconstrução do perfil profissional da educadora/gestora e de suas contribuições educacionais invisibilizadas no contexto sócio-histórico-cultural, uma vez que concordamos que “[...] é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 2000, p. 17).

Nosso interesse e discussões acerca dessa construção metodológica se fazem principalmente, diante do desafio de ruptura com formas cristalizadas de investigação que valorizam o produto dado, acabado, fugindo do desafiante mundo dos sentidos que não são facilmente detectáveis, e perpassam pela suposição de que, ao longo de sua história pessoal e formativa, Carmen Teixeira agregou conhecimentos, vivências, valores e uma série de condutas no âmbito das relações de gênero que estruturaram sua vida e sua relação com o mundo.

A opção por essa abordagem metodológica se impõe como um grande desafio, no momento da descrição das narrativas nas quais se desvelam as itinerâncias e errâncias de vida, em que precisamos apreender a intersecção do individual com o social e traduzir toda essa complexidade, revelando o esforço de aproximação exigido, por uma via metodológica relacional. Nesta construção, buscamos redimensionar o espaço e o tempo, nos quais a análise pudesse dar identidade e razão de ser a seus diversos atores sociais envolvidos.

Nóvoa alerta-nos para os riscos e cuidados fundamentais ao produzir uma escrita dessa natureza, que “[...] se trata de um esforço de construção e (reconstrução) dos itinerários passados” (1995, p. 8), não uma mera descrição ou compilação de fatos que está ajustada em valorações de qualquer natureza que a pesquisadora viu de um determinado ponto de vista, levando em conta que não escreveu sobre o assunto de forma automatizada ou neutra, a partir do que pura e simplesmente ouviu/viu, mas envolvida com a pesquisa, sendo influenciada, bem como influenciando o seu contexto, num processo de imersão nesse universo, longe de configurar uma isenção total, de acordo com Abrahão (2005, p. 9), “[...] a história de vida é sempre uma ‘construção’, na qual participa o próprio investigador, sendo impossível confundi-la com um mero relato”.

Neste processo, foi possível redescobrir os caminhos que percorremos, assim como os cenários formativos comuns à condição feminina e os fatos vivenciados, em épocas distintas, que, no entanto, guardavam aproximações e similaridades, encaminhando-nos a uma reflexão sobre a nossa própria atuação, quer pessoal, quer profissional.

Dominicé (2010) assegura que não se trata de aproximar a educação da vida, ou pensar uma educação para a vida, mas de considerar a vida como o espaço da educação que passa pela família, é marcada pela escola e orienta-se para uma determinada formação profissional, que abriga tempos de formação continuada diversificados. Assim, a educação é feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida e esse processo de construção biográfica

[...] não é proposto para ir contra uma suposta objetividade. Não se opõe ao silêncio do sujeito. É mais destinado a compreender o que sucede à educação nos processos de formação dos adultos, e em consequência a acrescentar momentos educativos ao contexto histórico mais vasto do seu significado. (DOMINICÉ, op. cit., p. 202)

Percebemos por esse prisma que a escrita da história de vida é um movimento que abrange a construção da educação *com* a vida, por isso, ultrapassou os limites da narrativa, configurando-se um estudo de caso acerca das itinerâncias de vida e obra de Carmen Teixeira,

através dos depoimentos, relatos escritos e outros tipos de informações, bem como de documentação que permitisse o enriquecimento de tal pesquisa.

Goodson (2000, p.67), recomenda uma reconceptualização dessa investigação educacional no sentido de “[...] assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” em primeiro lugar, respeitando sua voz e sua vida. Em seguida, dando a atenção devida ao ambiente sociocultural e as experiências de vida como os aspectos mais importantes da sua prática. E por fim, e igualmente relevante, a necessidade de atentar para o estilo de vida do professor, dentro e fora da escola, pois as suas identidades e culturas têm grande impacto sobre os modelos de ensino e sua prática educativa.

Diante desses argumentos, concluímos que uma biografia escrita nesses moldes possibilitou pensar o futuro mais do que mostrar o passado, na medida em que, além de revelar o passado, pode contribuir para o entendimento do presente e para a construção de uma outra condição formativa e profissional das mulheres no futuro. Nóvoa (2000), assevera que tudo isso nos permitirá, também perceber a causalidade dos fatos e nos fazem repensar as itinerâncias para percorrer caminhos diferentes, pautados em exemplos que deram certo, evitando atalhos, desnecessários ao crescimento pessoal e/ou profissional.

5.2 PERCURSOS E BARREIRAS QUASE INSTRANSPONÍVEIS

Os percursos vividos intensamente durante o planejamento e a execução da pesquisa nem sempre se aproximam do que estabelecemos como ideal entre as etapas de fundamentação teórica, aproximação com o ambiente de pesquisa, coleta de informações e escritas. Nosso plano inicial registrado em cronograma nem de longe, aconteceu como previsto, em decorrência de impedimentos e dificuldades pessoais e outras relativas ao próprio contexto da pesquisa.

O primeiro grande desafio foi encontrar as pessoas e começar por tecer os primeiros fios, vencendo as desconfianças e distância, essa que se fazia também em extensão territorial (Caetité, Guanambi, Rio de Janeiro, Brasília). Por outro lado, em relação aos materiais biográfico secundário fomos arremessados ao vazio. Buscamos vasculhar os vestígios da presença de Carmen Teixeira, numa verdadeira garimpagem sem sucesso.

Os deslocamentos para Caetité, aconteciam durante toda a noite, num percurso previsto para 12h de viagem de ônibus, no início em 2008, também se configuravam um desafio, a medida que se ampliava o tempo de chegada, diante do estado de má conservação

das rodovias baianas. No decorrer da pesquisa esse quadro foi melhorando gradativamente, o que atendia ao planejamento do tempo/atividades a serem desenvolvidas na cidade.

Lidamos também com as dificuldades de saúdes das/os entrevistadas/os, sendo recorrente o fato de alterarmos o cronograma de agendamento das entrevistas. E pessoalmente, vivemos esses percalços, quando ao final de 2008, acompanhamos tais dificuldades de saúde em relação aos meus pais.

Neste período, final de 2008 e início de 2009, havia solicitado férias e licença do trabalho por três meses iria intensificar a coleta de informações em Caetité e Salvador, com previsão de ida ao INEP em Brasília. No entanto, a realidade perpassou outros caminhos e necessidades e precisei deste tempo/espço para dedicar atenção a minha mãe que precisou de internamento devido à gravidade dos problemas de saúde que a acometeram, os quais acompanhamos até o mês de abril de 2009, quando veio a falecer.

O luto e a agenda do Exame de Qualificação em agosto de 2009 foram assimilados e continuamos com os procedimentos e leituras, o que não sabíamos é que teríamos que conviver com outra perda que se traduziria também num vazio muito grande: o descredenciamento de nossa orientadora. Entretanto, para que já havia superado as outras barreiras, buscamos superar mais esse desafio e procurar o acolhimento e compreensão neste caminhar e o encontramos na pessoa do nosso querido professor/orientador que prosseguiu pacientemente conosco até o momento, e nos dedica apoio irrestrito.

5.3 O CAMINHO DA SENSIBILIDADE NAS ESCUTAS

Os caminhos percorridos no intuito de redescobrir cenários e os fatos vivenciados por Carmen Teixeira, em uma época distinta da nossa, em que as mulheres não tinham “nem voz, nem vez”, traduziam o esforço empreendido para compreender o significado manifesto e latente no comportamento das/os entrevistadas/os e nos diferentes contextos apresentados, buscando o equilíbrio em procurar manter a sensibilidade *objetiva* nas escutas dos depoimentos.

Dessa maneira, o exercício da sensibilidade durante as escutas foi ver/escutar, de forma mais sensível, o “[...] universo afetivo, imaginário, cognitivo do outro” (BARBIER, 2002, p.94), sem perder de vista a atenção exigida para as pré-categorias do estudo relativas à vida, formação e profissionalidade para proceder posteriormente, a análise dos conteúdos nas narrativas das/os entrevistadas/os. Estas que se constituíram a nossa fonte principal na análise dos dados, fruto de horas de conversas, diálogos, encontros, incluindo homenagens, que

resultaram em material suficiente, que uma vez desdobrado, confluiria para outros questionamentos e problemáticas de pesquisa sobre educação, formação e gênero.

Em atendimento aos objetivos dessa pesquisa e aos prazos estabelecidos pelo Programa PPGE/Ufba, focamos as atenções no estabelecimento da relação entre as influências sofridas no decorrer de sua formação e sua atuação como professora, conselheira e gestora na rede privada de ensino e em espaços da administração pública e da pesquisa educacional. Tempo em que delineamos, também, vida familiar na visão que pessoas do seu convívio formaram sobre ela, a exemplo de seus familiares, amigos, funcionários e ex-alunos, professoras/es, dentre outros.

Assim nas falas, gestos, expressões, choros, cantos, risos, emoções e catarses fomos descortinando as tensões, barreiras, iniciativas, superação, conquistas e contradições presentes na história de Carmen Teixeira, e preservando a coerência, buscamos verificar o que poderia contribuir de forma mais consistente e pertinente.

Respeitamos os silêncios, a dificuldade de audição, o tempo de preparação e o ambiente para concessão das entrevistas, devido às dificuldades de deslocamento da maioria das/os entrevistadas/os, já aposentadas/os e com idade avançada, uma vez que muitos foram contemporâneos de Carmen Teixeira em suas atividades laborais, para então, visibilizar sua influência e contribuições para a vida pessoal das/os entrevistadas/os e para a educação na Bahia.

A cada encontro, ou encontros, objetivamos a compreensão das representações das pessoas entrevistadas sobre suas vidas, suas experiências, a partir de sua própria linguagem, constatando a magia de se transmitir representações e sentimentos de antes com a nitidez do presente vivido, a partir de entrevista semiestruturada, conforme roteiros estruturados (APÊNDICE A, B e C), no sentido de estabelecer um encontro constitutivo fundamentado na linguagem e atos comunicativos (MACEDO, 2000).

Antes de gravar as entrevistas, tomamos o cuidado de pedir permissão e explicar a cada um/uma, o nosso objetivo e a intenção de gravá-las. Algumas das entrevistadas manifestaram objeção à essa técnica. Por esse motivo, as entrevistas, inicialmente, semi-estruturadas, cederam lugar para as narrativas “poéticas” sobre o comprometimento pessoal com a educação, tendo como fonte inspiradora *D. Carmen*. E numa escuta paciente, descobrimos que falar sobre ela, era prerrogativa de compromisso social com a educação de qualidade e assistência social para os desfavorecidos.

Desta forma, estabelecemos a significância dessa pesquisa, para que as experiências de vida dessa mulher e educadora, não se percam com o tempo, e lhe seja conferida a relevância que merece e que por todas/os foi evidenciada.

5.4 AS ITINERÂNCIAS PERCORRIDAS NA COLETA DAS INFORMAÇÕES

O período que estabelecemos para a etapa da coleta de informações não aconteceu como previsto, em decorrência de impedimentos e dificuldades pessoais e outras relativas ao contexto da pesquisa. Na fase exploratória em que se processou nossa aproximação com o ambiente em que Carmen Teixeira nasceu, ocorreu de forma tranqüila, apesar de ser *forasteira*. Assim também aconteceu em um dos ambientes onde trabalhou, o CECR uma vez que a pesquisadora mantém familiaridade com essa realidade profissional e já conhecia alguns profissionais que atuavam nesse espaço.

Com o auxílio inicial das professoras Elizete Passos e Iracy Picanço, listamos possíveis nomes a serem contatados, pessoas que conviveram diretamente com a educadora, a exemplo de professoras/es e funcionários do CECR, companheiros de trabalho, pessoas que caminharam lado a lado com ela e que tiveram a oportunidade de vivenciar situações consideradas relevantes em sua jornada profissional, assim como familiares, parentes e amigos, que pudessem descortinar aspectos de sua vida pessoal e profissional. Fizemos a escolha prévia de tópicos para a elaboração das entrevistas semi-estruturadas. A definição de entrevistadas/os baseava-se na indicação de um para outro.

Utilizamos, portanto a entrevista por considerá-la instrumento mais adequado às metodologias qualitativas, permitindo-nos a reconstrução de etapas vividas a partir de dados mais ricos e significativos, com o consentimento das pessoas indicadas por pessoas próximas ou que conviveram com Carmen Teixeira (APÊNDICE D). A entrevista, como um procedimento privilegiado para coleta de informações, evidenciou as falas como possibilidade de ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (MINAYO, 1994). Observamos que existiam limites para a fala quando transcrita já que sentimentos e emoções estiveram envolvidos.

Esses limites são pontuados por Queiroz (1988), quando trata do “indizível” ao “dizível” e afirma que a passagem da “obscuridade dos sentimentos para a nitidez do vocábulo” é um dos primeiros enfraquecimentos da narrativa, uma vez que a palavra não deixa de ser um “rótulo classificatório” utilizado na descrição de uma ação ou de uma

emoção. Lembramos ainda que, assim como a palavra constitui uma reinterpretação do relato oral, a pesquisadora, do mesmo modo, reinterpreta aquilo que lhe foi dito. Podemos afirmar que as falas e as oclutações são reflexos de experiências que nos revelaram sentidos, concepções e intenções.

Assim, durante as entrevistas, a relação que estabelecemos, pesquisadora e a/o entrevistada/o, por meio de trocas verbais e não-verbais que se revelaram durante o processo, permitiu uma melhor apreensão dos significados, dos valores e das opiniões das/os entrevistadas/os a respeito da educadora pesquisada. Muitos foram os encontros significativos em eventos e homenagens que participamos, como o *Diálogos sobre Carmen Teixeira nas memórias da Escola Parque*, no IAT, em Salvador, que realizamos junto com ex-alunas/os e professoras do CECR e contamos também com ex-aluna da Escola de Aplicação (ANEXO J).

A aproximação com as/os entrevistadas/os deu-se inicialmente por telefone, persistindo diante dos impedimentos que envolviam a possibilidade de agendamento dos locais e horários para as entrevistas: a maioria nas residências, bibliotecas, livrarias ou em espaços de convivência do shopping, no local de trabalho da pesquisadora e das/os entrevistadas/os, que definiam os períodos para a consecução das entrevistas.

Segundo Bosi, “[...] a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista [...] (1983, p. 3)”. Assim, consideramos as entrevistas como um dos momentos mais importantes desta pesquisa biográfica, pois possibilitou o levantamento de informações e a elaboração de uma base de dados significativa, a serem complementados através da análise dos documentos.

Nesta pesquisa, realizamos as entrevistas, seguindo inicialmente os roteiros previamente elaborados (APÊNDICES A, B e C) e em alguns casos contamos com o auxílio de pessoas do convívio mais próximo para maiores esclarecimentos e melhor audição. Consideramos a gravação das entrevistas como essencial, por retratar exatamente o que foi dito, entretanto a negação de algumas entrevistadas dificultou, inicialmente, a sua realização exigindo outra abordagem por parte da pesquisadora, um outro roteiro (APÊNDICE B), ao mesmo tempo em que nos conduziu a pensar alternativas que deixassem as pessoas mais à vontade para falar de *D. Carmen*, e, encontramos na apresentação digital das fotos disponibilizadas no decorrer da pesquisa, uma dessas alternativas. Outra foi a comunicação por e-mail que não se mostrou muito efetiva.

Ao coletar os dados em Salvador e Caetité, gravamos a maior parte das entrevistas, outras, apenas registramos em manuscritos por exigência das entrevistadas que não se sentiam à vontade com “essas tecnologias”. A duração das entrevistas variou de trinta

minutos a aproximadamente 120 minutos. As entrevistas sem gravador foram realizadas em dois encontros. Na fase de transcrição das entrevistas, buscamos reunir e organizar os tópicos de suas variadas falas em temas que pudessem ser agrupados e redefinidos inicialmente, em caráter provisório e posteriormente, analisados.

Optamos por identificar as falas das/os entrevistadas/os, utilizando os nomes próprios daquelas/es que fizeram questão dos registros de seus nomes nesta história e aceitar por parte de outros a indicação de um nome fictício, que assim escolheram por entender que essa alternativa garantir maior liberdade de expressão e privacidade quanto aos fatos vividos que poderia gerar possíveis constrangimentos.

Assim, informações relevantes foram tratadas com a ética que cabe, bem como o grau de parentesco ou a instituição à qual pertenciam, sendo consultados individualmente sobre o teor das falas, sentimentos e depoimentos transcritos e inseridos ao corpo do trabalho, para que fossem devidamente autorizados, pois pretendemos deixar, ao longo dos capítulos, o registro de suas vozes como reflexão de outros rumos que possam ir além de nossa análise.

Com tal experiência, compartilhamos com Stephanou e Bastos (2005) a idéia de que cabe ao pesquisador/a a função de discernir, dentre as possibilidades identificadas, aquilo que é relevante para sua pesquisa, procurando “filtrar” o que é mais contributivo, de modo a dar significado próprio à pesquisa no intuito de desvelar as pistas e as marcas reveladas ao longo da pesquisa.

Ao contatar com instâncias institucionais, cumprimos as exigências burocráticas por meio de ofícios para que fosse permitido o nosso acesso ao acervo público: do Conselho Estadual de Educação, do CECR - Escola Parque e da Diretoria Regional da Secretaria de Educação do estado da Bahia (Direc A), no setor das Escolas Extintas, e cumprimos também com as etapas de solicitação verbal e assinatura do Termo de Cessão de Entrevista (APÊNDICE D) para fins de pesquisa e divulgação do conhecimento.

Retomamos aqui a importância das entrevistas por nos permitirem, ao longo da pesquisa, construir um processo de cumplicidade com as/os entrevistadas/os, tornando-as/os co-participantes da pesquisa. Trabalhamos com quatro diferentes dimensões para as entrevistas, a saber: a) Memória familiar/formativa; b) Memória de ex-alunas/os professoras/es; c) Memória de colaboradores e amigos; d) Memória institucional. Embora pudessem, algumas/alguns entrevistadas/os serem incluídas/os em mais de uma dimensão, como foi o caso de Zélia Bastos que abarcava todas as demais dimensões com exceção da formativa.

Reconstruir e analisar a história de vida da educadora Carmen Teixeira com o auxílio das entrevistas ou relatos orais nos oportunizou perceber diversas especificidades, marcas de personalidades, individualidades, enfim, identidade feminina e profissionalidade, que, de alguma forma, contribuíram para a nossa formação e de outros seres humanos.

5.5 RECONSTRUÇÃO E VISIBILIDADE DE UMA VIDA: DEPOIMENTOS

Nesta seção, enfocamos o procedimento de análise não só das narrativas das/os entrevistadas/os sobre Carmen Teixeira, ao discorrer sobre suas itinerâncias, como também do material secundário que tivemos acesso, gentilmente cedidos pelos mesmos.

Utilizamos o recurso norteador das categorias analíticas a partir dos depoimentos das/os entrevistadas/os, identificando pontos de encontro com os referenciais teóricos buscados nos autores estudados. Essa análise envolveu etapas de caráter hermenêutico (categorização, descrição, análise), que seguiram o mesmo rigor metodológico da coleta de informações como procedimentos adotados para consecução dos objetivos da pesquisa visando descobrir os sentidos nas mensagens.

As etapas ocorreram com o apoio de leituras e releituras do material transcrito, com anotações, das percepções objetivas e subjetivas da pesquisadora e do referencial teórico adotado. Realizamos, uma identificação de contextos, palavras e frases contidas nas transcrições dos depoimentos das/os entrevistadas/os que fossem significativamente relevantes para a pesquisa. Nesta etapa, procedemos às separações das falas por confluência de sentidos, por diferenças e semelhanças de idéias, aprendizagens, explicações e sentimentos, tendo o foco nos objetivos propostos para a pesquisa.

Muitos foram os depoimentos, até funcionários atuais do CECR que não conheceram *D. Carmen* nos procuraram para dar sua *opinião*, somente a partir do que ouviram falar dela. Foram mais de 60 pessoas contatadas. Dentre as quais em torno de 45, conseguimos realizar as entrevistas em pelo menos um encontro. Num dado momento, os elos foram se reunindo e pude constatar a satisfação e alegria que de modo geral foi expressa por parte das/os entrevistadas/os ao falar de D. Carmen/CECR, vida implicada com o espaço profissional, para a maioria, impossível de dissociar.

Cabe destacar, a contribuição, disponibilidade e envolvimento de todas/os entrevistadas/os, dentro de suas limitações, inclusive de ordem física, pontuando algumas participações decisivas: Zélia Bastos – Professora do CECR (Memória de ex-professoras; Memória de colaboradores e amigos; Memória institucional); Joilda Fonseca – Professora do

CECR e Vanda Yamaguchi – Professora da Escola de Aplicação (Memória de ex-professoras); Luis Henrique Tavares – Pesquisador do CRINEP-BA; Edivaldo Boaventura – Professor e Diretor do Jornal A Tarde (Memória de colaboradores e amigos; Memória institucional); José Mendes – Professor do CECR (Memória de professores); Maridaura Almeida – Professora e Assistente Social do CECR (Memória de ex-alunos); Nerivaldo Almeida – Ouvidor do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia (Memória de ex-alunos); e Célia Teixeira – Filha e Babi Teixeira – Sobrinha (Memória de familiares/formativa) que a seguir discorreremos a partir das categorias indicativas.

5.5.1 Vida/formação: o universo das relações familiares e formativas

O universo de relações familiares exerceu papel fundamental na constituição formativa de Carmen Teixeira, e, instituiu, juntamente com a escola, espaços privilegiados que auxiliaram no delineamento de sua identidade pessoal e profissional, em que se estabeleceu o diálogo família/escola numa relação de partilha entre ambos, como vimos em suas *Itinerâncias*. A escola constituiu-se em instituição social importante para formação de seus saberes e valores, dotada de mecanismos eficientes de reprodução e/ou transformação, para dar respostas aos objetivos que a sociedade impôs. A partir dos depoimentos das pessoas que conviveram com ela nesses espaços formativos, procedendo a análise de vida/formação, foi possível verificarmos a ocorrência desse diálogo família e escola, assim como a presença de elementos que compõem relações sexistas:

Ela mesma contava que era muito alegre, expansiva, falava muito e gostava muito de dar risadas quando menina, mas foi deixando disso, porque a mãe sinalizava que aquela não era atitude de menina... e ainda mais na escola. Foi então, silenciando e ficando calada (CÉLIA, 2011).

Naquele tempo, moça não dava trabalho... Ela lia muito, não freqüentava festas (NIZINHA, 2009).

Nesses depoimentos de familiares próximos é possível identificar a imbricação entre família/escola e o papel fundamental de ambas no processo de formação exigida para a vida social das mulheres. Nesse processo de adequação à condição feminina, Dominicé (2010) vai nos dizer que a família como um dos componentes do processo de formação está em interação com outros processos, influenciando, de forma determinante, a identidade e escolhas dos sujeitos.

A família Teixeira seguia esse padrão de ação, e, por ser uma das principais instituições responsáveis por sua formação, exerceu uma forte influência sobre ela, usando do poder que lhe conferiu a sociedade para interferir sobre sua vida, determinando muitas de suas escolhas e forma de interagir no mundo, influenciando a construção de sua autonomia no sentido de tomar decisões próprias. Conviveu com uma série de restrições, em função da identidade de gênero constituída socialmente e pautada em condições de subordinação e obediência ao pai, devido configuração familiar patriarcal, que legitimava a supremacia masculina sobre as mulheres na prática da vida social e nas elaborações conscientes discursivas sobre essa realidade e conforme Moreno (1997) como resultado de um modelo de sociedade centrada no patriarcado.

Os homens da família Teixeira, desde meninos, tinham acesso às aventuras, às conquistas de novos horizontes, planejados pelo patriarca, S. Deocleciano, enquanto que as mulheres conviverem com os planos de casamento arranjado⁴² e restrições de acesso ao espaço público. Assim, observamos que homens e mulheres recebiam uma educação diferenciada, bem como uma condução específica no espaço sócio-político-cultural, apesar disto, não havia restrição por parte do patriarca quanto à escolarização feminina.

Além do casamento, as opções para as mulheres restringiam-se a entrada no convento ou perpetuar sua condição de solteira, recatada e de família. As duas irmãs mais velhas casaram-se por encomenda de seu pai. Sua irmã Hersília fez sua opção pelo convento, mas não foi bem sucedida, pois, após ter feitos seus votos e entrar para a ordem religiosa, adoeceu e a Congregação Religiosa, encaminhou-a de volta à família. Este fato nos foi relatado por Célia que evidencia o descontentamento dos Teixeira, quanto à mudança nos planos familiares, de ter uma filha religiosa, materializado na ação de sua avó Donana.

Donana até brigou com o padre para não liberar Hersília. Ela passou uma existência triste por ser devolvida do convento quando adoeceu (CÉLIA, 2011).

Carmen, no entanto, preferiu a segunda opção, continuar solteira e fiel aos valores de sua família. Apesar de não haver notícias de possíveis relacionamentos afetivos nem cogitações de um casamento arranjado, como vemos a seguir

Muito exigente não teve relacionamentos... Rodolfo [primo] não acreditava que ela não casou... se dedicou tanto a profissão que não deu atenção a sua vida amorosa (NIZINHA, 2009).

⁴² A segunda irmã de Carmen, D. Celsina, por exemplo, conheceu o noivo e futuro marido no dia da comemoração do noivado.

Carmen Teixeira ousou assumir essa posição e mais tarde a maternidade, adotando uma menina recém-nascida, em 1951. Essa postura pode ser considerada uma ruptura, atribuída a sua personalidade forte e decidida, que manifestava através de condutas que iam de encontro aos padrões femininos da época em que viveu e com o passar dos anos, cada vez menos influenciavam suas decisões pautadas no conhecimento científico e de suas leituras de mundo, dita por sua afilhada Judite e parentes próximos.

... geniosa... quando queria uma coisa! (risos) (JUDITE, 2010).

Ela discutia e até alterava a voz, foi perdendo a timidez, era mais de falar o que não gostava (NIZINHA, 2009).

O pai era mais chegado a ela, colocava no colo, buscava saber sobre o dia. Ela [Carmen] dobrava o velho...[...] Donana era mais fechada. Com o passar do tempo, reclamava com eles (filhas/os) e corriam para o pai (já velho) que era mais conciliador (CÉLIA, 2011).

Não era católica, não praticante. Teve aborrecimento com o vigário e se afastou. Não era supersticiosa. Não suportava mentira. Enérgica, personalidade forte, tinha muita afinidade com seu pai... (NIZINHA, 2009).

Ela estava em São Paulo, eu morava no bairro da Liberdade e ela instalada num convento no Paraíso. Seguimos de ônibus pela Liberdade. Conselheiro Furtado. Aclamação, praça redonda e um lago cercado árvores, pista. Quando chegou em casa deu conta que havia perdido o camafeu de São Jose. De tarde, resolveu voltar: eu vou procurar o pequeno camafeu. Se não procurarmos não achamos. Fizemos o caminho de volta chegamos a Aclamação. Fizemos o contorno e disse-lhe que era impossível. Decida: Temos que procurar para achar. E se eu achar eu passo a acreditar nas almas benditas do purgatório. Quando avistou do tamanho de uma unha, e achou. Ficou admiradíssima. Agora a senhora tem que acreditar nas almas benditas do purgatório (DIRVAN, 2011).

Nas afirmações e depoimentos até aqui, pudemos observar mecanismos de legitimação do poder patriarcal nas vivências familiares, bem como dos estereótipos de gênero cristalizados na sociedade e que foram sendo enfrentados por ela com inteligência e contornos de construção de autonomia e persistência, via o processo de escolarização e formação profissional, que a partir dos quinze anos de idade ocorreu distante do ambiente familiar, na capital do Estado da Bahia, onde novas configurações sócio-culturais passaram a incorporar-se às mentalidades, no início do século XX, principalmente em relação à condição feminina. Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao declínio da organização patriarcal e do poder político por parte do coronel Deocleciano, bem como no âmbito das decisões familiares que pode ser atribuído a sua idade bastante avançada, e especificamente em relação as atitudes e solicitações de Carmen, por ser a caçula. Ouvimos de Célia os registros a seguir que podem indicar também essa direção.

Tia Ii [Angelina] dizia que ‘Ela se metia em tudo e papai deixava...’ ‘Carmita com papai consegue tudo que quer...’ Acredito que tanto por ser caçula como por ter identidade com o temperamento dos Teixeira (CÉLIA, 2011).

Era dengada pela mãe, por ser a caçula (NIZINHA, 2009).

O fato de dar prosseguimento aos estudos na Escola Normal da capital e entrar para o magistério, não se constitui uma ruptura com os planos da família, ao contrário, era comum às famílias abastadas e de influência política no interior do estado, enviarem suas filhas moças para formar-se em professora nos colégios internos sob a gestão e olhar atento de religiosas. O diferencial foi o quanto ela assimilou dessa experiência, devido sua capacidade intelectual e inteligência, no *locus* de formação em contato com sua mestra D. Anfrísia Santiago e outras, e particularmente, o convívio no pensionato após o primeiro ano do curso até a sua conclusão, como podemos conferir no registro da correspondência de sua irmã mais velha e madrinha Evangelina

Quando Anísio visitou o pensionato na Av. 7, recomendando por pessoas de Caetité, em que ele permaneceu durante um ano, não gostou das instalações, localização, nem da Pupileira, no ano seguinte então, sabendo que 1923 Anfrísia que já conhecia a família criou uma Pensão Maria Auxiliadora, Carmen ao retornar de Caetité foi p/ essa pensão nº 10 Cruz do Pascoal, Distrito de Santo Antonio, com o consenso de Evangelina (DINDINHA, 2011).

A família tinha tolerância para com o exercício do magistério, que foi seguido por outras de suas irmãs. A profissão de professora não sofria do preconceito que algumas outras profissões de não serem indicadas para as mulheres. Para Nóvoa (2009) esse cenário social de imagens públicas das mulheres-professoras denota uma ressignificação do processo identitário de formação docente cujos caminhos trilhados estão repletos de significados, profundamente arraigados através das crenças e discursos sobre a existência de uma identidade de boa moça, educada, amável e caridosa que as mulheres assimilavam.

As alunas [da Escola Normal de Caetité] gostavam dela. [...] Era caridosa, mas, havia uma coisa, o que dava a mão direita, a esquerda não sabia (NIZINHA, 2009).

Era afilhada dela. Morava na roça, quando vinha de lá, toda vez ganhava um vestido. Ela vinha sempre no fim de ano. Tinha muitos afilhados e dava atenção a todos (JUDITE, 2010).

Todo ano ia duas vezes ficar na casa dela. [...] No Natal, na casa que morava na Travessa Joaquim Maurício comprou duas bonecas grandes. Ela falou: Papai Noel deixou pra vocês! (para ela e a irmã Dolores) Subiram a escada de quatro pés e... quando encontrou as bonecas foi a maior felicidade (ÂNGELA, 2010).

Quando era o final do ano dava as fardas (usadas) nos Alagados e para o Abrigo de Caetité e no ano seguinte farda nova (ÂNGELA, 2010).

Tais depoimentos confirmam os significados associados à incorporação da crença de que ser professora é uma profissão adequada à mulher, por se tratar de uma vocação, conforme Fagundes (2005) construída na dialética entre o que a mulher pensa e o que a sociedade a leva a pensar, a partir de constructos associados ao ser mulher, bem como o fato de ser dócil, maternal, paciente, bondosa, cuidadosa, servil. Assomado ainda, ao fato de ser habituada a ceder, a desistir de seus sonhos, desejos, aspirações, vontades, direitos e se acomodar.

A história de vida de Carmen Teixeira se aproxima de histórias de ex-normalistas que também traziam consigo evidências de tais precedentes na constituição da sua identidade forjada em instituições familiares no molde patriarcal e de ensino com seus currículos padronizados com a finalidade de formar um ideal de professora e de mulher que atendesse aos anseios da sociedade, boa mãe e boa esposa, materializada a partir da organização do curso Normal em disciplinas como Psicologia e Puericultura, como podemos perceber a seguir:

O curso Normal equivalia ao curso Ginásial, era o mesmo nível, você tinha o primário de cinco anos, na Bahia, e em cima do curso primário você tinha – não era o formato de Pedagogia que você tem agora, a gente precisa colocar as coisas nos seus devidos lugares... Era uma mulher enérgica, era uma mulher preparada, mas de formação normal – você tem o curso infantil, você tem o curso primário, que na Bahia era de cinco anos, e depois você tem o ginásio e do lado do ginásio, o curso normal, que era de quatro anos, depois da reforma você tem o colegial, de três anos, – isso vai constituir o curso Secundário – isso depois da reforma da Capanema, aí pelos anos quarenta, você tem o secundário com dois grupos, o colegial e ginásial. Dona Carmen como minha mãe e essa geração toda, fez o curso Normal de quatro anos. [...] vai até 1961 o curso normal de quatro anos, aqui você tem a formação em Metodologia, você tem a formação em Psicologia, você tem a formação em Puericultura, você tem a disciplina de português, etc., isso em quatro anos, mas correspondente ao ginásio. Os melhores alunos iam ser professores da escola Normal (EDIVALDO, 2011).

A formação para o magistério no curso Normal, por certo, ocorreu através do que esteve expresso na legislação educacional e explícito nos currículos e programas que vivenciou como também o não dito, o que esteve oculto, segundo Moreira (1997) aqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial formal, mas que foi observado e acabou por tornar-se um modelo, um exemplo. É possível encontrar na narrativa a seguir, elementos que nos fazem refletir sobre essa importância quando saiu de Caetité

1935 saiu de Caetité e foi o período que ficou no internato, deu aulas no curso Normal, trabalhou no colégio, não sei o vínculo de trabalho, mas quando veio trabalhar na SEC com Anísio foi morar com Anfrísia. Em 1935, passando a trabalhar e se envolver com as coisas do colégio no seu auxílio. Em 1949, aproximadamente foi morar em uma casa na Fonte das Pedras provisoriamente até a casa ficar pronta e depois em sua própria casa.

Em 1951, ao me adotar já morava com Angelina [tia Ii] e Hersília [Tilinha] (CÉLIA, 2011).

Ela bebeu na fonte inspiradora de Anfrísia Santiago. Pode ter feito cursos de aperfeiçoamento, como as professoras da escola normal faziam muitos cursos, curso de didática etc. e tal, [...] Tinha autorização pra ensinar na Escola Normal, porque saíam daqui [curso Normal] e iam ensinar aqui [curso Primário e no Normal] (EDIVALDO, 2011).

Em 1953, fez uma casa no Acupe e cedeu a Anfrísia, que fez uma capela e estruturou um trabalho social de atendimento a comunidade pobre do local. Carmen dava apoio para o centro de assistência, e, todo final de semana, participava de missa. Era curioso notar que não era católica praticante, mas tinha devoção a São José e acompanhava (D. Anfrísia) minha avó. [...] Meninos de rua pegava e levava para casa. Daniel (encontrado na rua) morou um ano em casa. Ajudava a família dele. Não ligava com a opinião dos outros, desprendida. (CÉLIA, 2011)

A cultura escolar institucionalizada exerceu forte influência na construção de sua identidade pessoal e profissional, contudo, não podemos perder de vista a força do exemplo individual de princípios éticos e valores morais de Anfrísia Santiago, sua mestra e amiga. O que também verificamos nos relatos de Célia, que considerou os exemplos da mãe também essenciais à sua formação pessoal e profissional e afirma que muito aprendeu no seu convívio e ao observar suas ações e orientações.

Éramos muito próximas, mãe e filha. Dormíamos juntas até eu casar. Quando viajou uma única vez sem mim, levando em 1960, quase um ano entre o EUA e Europa, fazendo curso nesse período. Essa ausência foi muito sentida e mesmo aos nove anos precisei readaptar-me para dormir, com tia “Ii” [Angelina]. Maior cuidado por parte das tias, dividido com minha avó [D. Anfrísia]. [...] Contava histórias todas as noites antes de dormir, preferencialmente, histórias sobre leões, os quais chegava a desenhar na mão ou nas costas da filha, apesar de não, demonstrar aptidão para trabalhos manuais como corte, costura e pintura (como Angelina e outros membros da família que pintavam) (CÉLIA, 2011).

Morávamos na Travessa Joaquim Maurício, 6. Após a desapropriação para construção da Fonte Nova (não sem “brigar” muito inclusive na justiça, sendo a última casa a ser entregue e ser demolida). O valor da indenização foi muito pequeno em relação a estrutura da casa que passou por seu crivo: a planta (boa casa, grande, projetada por ela, lavabo, vários banheiros, quarto amplo com suíte, gabinete, quartos imensos, a televisão ficava no rol), tinha área externa para criar patos (Ana e Aninha), galinha, coelho (Bibi), cachorro (Rajá), peru, papagaio presente de D. Noemia. Comprou casa em 1970, no Jardim Baiano foi fazer a reforma. Comprou uma casa pré-fabricada, de conjunto e passou a morar no Costa Azul, até a reforma ficar pronta, ainda em 1970. Adorava construção, se envolvia da planta ao acompanhamento junto ao mestre de obras e pedreiros. Em 1980, passou a morar na Pituba, rua Amazonas. E eu da mesma forma, gosto dessas coisas e tenho as mesmas ‘manias’ de minha mãe (CÉLIA, 2011).

Fazia muito almoço para os parentes, gostava de reunir a família. Dengava muito a filha e os dois netos (NIZINHA, 2009).

Muito feliz no casamento de Célia, na igreja de Santo Antonio da Barra. [...] Apaixonada pela Célia e pelos netos (ÂNGELA, 2010).

Assim, como visto nos capítulos anteriores, a construção da identidade pessoal e profissional é um processo e, nesse sentido, o caminho constitutivo trilhado, retrata as experiências vivenciadas, a partir da infância até a fase adulta. Nesse sentido, o olhar mais apurado de uma pessoa mais próxima é capaz de mudar as itinerâncias vividas e de dar um novo curso à vida, tendo em vista que a identidade vai sendo moldada, também, a partir do que se tem como orientação e como exemplo.

Abordamos a seguir as itinerâncias profissionais apreendidas nas narrativas sobre o seu papel de educadora/gestora nos diferentes espaços de atuação profissional, como um indicativo da sua participação de forma positiva, ou não, na história que se fez, também, naquele espaço.

5.5.2 Atividade profissional

As itinerâncias de atuação profissional da educadora Carmen Teixeira foram marcadas por experiências diversas no campo educacional como vimos anteriormente. Dentre suas realizações profissionais, podemos elencar no início de sua carreira a atividade como professora do curso Normal de Caetité, em que o reconhecimento por essa atuação chegou, no ano de 1935, sob forma de sua escolha como paraninfa da turma, desse referido ano. No mesmo período o convite de Anfrísia Santiago para auxiliá-la na direção do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e de Anísio Teixeira para trabalhar como assessora na Secretaria de Educação.

Numa etapa posterior, foi convidada a assumir a direção do Departamento de Aperfeiçoamento do Magistério e da Escola de Aplicação, ambos vinculados CRPE do INEP (CRINEP) e concomitante, a direção da Escola Parque e, em seguida a direção geral do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), além de ser designada para o Conselho Estadual de Educação (CEE) e contribuir efetivamente tanto na organização da III Conferência Nacional de Educação bem como para a publicação do livro *Uma escola diferente* organizado por Terezinha Êboli a partir de seus diários e anotações pedagógicas.

Entrevistamos pessoas que participaram com Carmen Teixeira dessas atividades profissionais na condição de professoras/es, alunas/os, funcionárias/os, colaboradoras/es e amigas/os com o intuito de discutir e analisar o contexto educacional vivenciado pela professora Carmen Teixeira, destacando a sua atuação profissional e os valores ensinados por ela ao desenvolver suas atividades profissionais.

A grande obra: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado, erguido e sustentado por Anísio com pretensões e proporções de uma *Universidade Infantil* foi mantido, renovado e perpetuado por Carmen Teixeira. Não foi uma simples escola estadual, mas a representação da grandeza do pensamento de Anísio e da força de Carmen, compreensão essa que não conseguiu se materializar como política pública, sendo abalada pela incompreensão e falta de apoio por parte de instâncias governamentais, principalmente, militares e ditatoriais. Um dos excertos confirma esta a dimensão da ousadia de ambos:

Dona Carmen como doutor Anísio eram pessoas avançadas, eles se hoje fossem vivos ou se tivesse continuado o perfil ou o miolo eu acredito que a escola teria outra visibilidade, com os pés na atualidade, porque naquela época os pés estavam a frente, nenhuma escola tinha uma área de 42.000 metros quadrados de área livre, e nem tinha 11.000 metros de área construída, isso já era um avanço pra época que era no lugar das chamadas invasões. E o INEP apoiava com livros, como você vê uma biblioteca nessa época de escola primária ter 12000 exemplares, é qualquer coisa pra época de diferente. E ele era aficionado por biblioteca, ele achava que se não tem uma biblioteca, um museu tem que ter uma biblioteca, a escola tinha que ter uma biblioteca, e nós tínhamos em sala de aula armários pequenos e divisórias nas paredes do fundo como uma pequena biblioteca, livros que a gente podia consultar e que o aluno também poderia consultar (ZÉLIA, 2010).

Através dessa e de outras iniciativas, podemos verificar que as marcas impressas nas páginas da história evocam a relação indissociável entre discurso e ação, teoria e prática, política pública e política de governo, demonstrando, também, um casamento possível entre o masculino e o feminino - representado por Anísio e Carmen - na dimensão educativa, resguardadas suas devidas proporções, como o fato da visibilidade de Anísio Teixeira no cenário brasileiro, em contrapartida a invisibilidade de Carmen Teixeira, inclusive no cenário baiano, diferença gritante verificada no desenvolvimento desta pesquisa.

D. Carmen tratava todo mundo bem, mas todo mundo na linha. Uma vez preparei um trabalho e ela gostou, esperava um elogio e nada não veio e retruquei: quando está errado a senhora não reclama?... D. Carmen respondeu: vocês têm a obrigação de fazer certo. Ela sabia colocar o dedo no lugar exato e ver o erro. Ela dava muito apoio incentivando as professoras com idéias maravilhosas e deixava as professoras à vontade para criar as atividades de classe que não eram padronizadas (CARMEN ANDRADE, 2011).

Era assim, uma pessoa mansa, uma pessoa assim com os pais... Ela era franzinazinha, magrinha, cabelinho curtinho (...) Só me lembro assim disso. Quando ia assim visitar, olhar as festas... (MARINEI, 2011).

D. Carmen não era de muito riso, mas era afetuosa. Tinha que ser firme e manter a postura para alcançar o objetivo que tinha em mente que era cuidar da escola (STELLA MARIS, 2011).

Carmen fazia acontecer por idealismo o projeto que era do INEP, Anísio e Darci com serenidade, não era autoritária, tinha autoridade. Era um corre-corre quando chegava, mas não tinha história de perseguição. Tudo tinha que andar muito certinho. Tinha liderança. Forte-equipe e competente (MENDES, 2009).

Tais depoimentos demonstram a habilidade de Carmen em lidar com as/os professoras/es, alunas/os, funcionárias/os e pais sendo exigente, mas ao mesmo tempo abrindo espaço para o diálogo e a expressão da criatividade. Esse papel do/a gestor/a foi salientado nos estudos de Nascimento (2009) de que a sua permanência no Centro deveu-se, inegavelmente, à sua habilidade e brilho intelectual para gerir democraticamente.

Como gestora D. Carmen possuía uma grande perspicácia e senso de planejamento, o que refletia no dia a dia da escola. O planejamento da escola era realizado com a sua presença e apesar de deixar as professoras à vontade para desenvolverem suas atividades, estava atenta e acompanhava de perto o trabalho de cada uma, como verificado no excerto abaixo:

Ela sentava no planejamento e lhe deixava livre, agora, por exemplo, quando você pedia um material que ia usar ‘- Por que vai usar? - Por isso, por isso e por isso; - Tá bom, então manda comprar agora e desce pra levar pro professor’. Quando chegava no final ela cobrava de você, e ela entrava na sala de aula: ‘- Bom dia, podem ficar sentados’. Por que tinha aquele hábito de levantar quando chegava alguém, então todos paravam, não levantavam ficavam sentados. A professora já tinha conhecimento do assunto e nem olhava pra cara, apenas dizia: ‘- Bom dia, Dona Carmen!’ e continuava sua aula, caderno de plano de aula e ela corrigindo sentada junto do caderno olhando pro quadro de giz pra ver se estava correspondendo ou por que tava dando aquele assunto e então: “- bom dia professora” e ia embora, você achava que passou em brancas nuvens, não passou não, ali era o registro total (ZÉLIA, 2010).

Os Projetos Pedagógicos tanto da Escola de Aplicação quanto do CECR não eram pautados na educação tradicional, mas nos princípios anisianos de educação integral, do aprender a fazer fazendo, com normas e regras bem estabelecidas, havendo uma vigilância ao trabalho do professor e ao posicionamento dos alunos e de tudo que acontecia nessas Escolas e na Escola Parque. D. Carmen acompanhava muito de perto todo o trabalho desenvolvido na escola de Aplicação nas salas de aula e nos demais espaços de aprendizagem, bem como, fazendo visitas rotineiras às Escolas Classe, além de percorrer diariamente a área do CECR, no acompanhamento das atividades desenvolvidas nos diferentes *Setores de Trabalho, Artístico e de Educação Física* e de planejar junto com a equipe de coordenadoras dessas escolas, sempre determinada a cumprir o papel que havia assumido.

Esse perfil de estar próxima de todos os processos associados ao fazer pedagógico e aos aspectos administrativos dessas instituições, principalmente do CECR era muito forte em Carmen Teixeira, e era determinante no seu perfil de gestora e na liderança que exercia junto à comunidade escolar, refletido na fala de uma ex-aluna que se tornou professora do CECR: “[...] Quando ela passava perfilava liderança” (CLAUDINÉA, 2009).

As narrativas da filha e do sobrinho apontam, inclusive, para a sua intensa participação desde o início da construção da Escola Parque:

Dr. Diógenes Rebouças [o arquiteto] trocava muitas informações com ela, inclusive sobre a construção da Parque, levava as plantas e abria na mesa para discutirem, juntos com outros profissionais e o próprio Anísio (CÉLIA, 2011).

Havia um plano geral da construção do conjunto arquitetônico, mas ela deu opiniões. Pequenas adaptações no Setor Recreativo, onde havia um grande ginásio, organizou um espaço para alojar as professoras quando inventou um curso de Aperfeiçoamento de Professoras e não tinha lugar previsto para acolher essa nova situação. Costumava dizer que o plano geral foi de tio Anísio, que representava o pai. E tia Carmita era a mãe que organizava tudo para que as coisas acontecessem bem, ajeitava as necessidades e dava as providências de tudo. (DIRVAN, 2011)

Estas e outras narrativas justificam como, em uma vida repleta de momentos difíceis e desafiadores, D. Carmen não se permitia abater e se entregar diante das dificuldades e retaliações, devido perseguições políticas à Anísio. A garra e determinação, aliados à perspicácia e inteligência fizeram de Carmen Teixeira essa gestora à frente do seu tempo, construindo sua história de vida com um exemplo de coragem, liderança e desprendimento, ignorando, muitas vezes, os ditames de gênero que a sociedade e a família fortemente legitimavam.

O exemplo de liderança de Carmen Teixeira no espaço escolar não serviu a estes engendramentos sociais, pelo contrário, rompeu, ainda que parcialmente, com a ação devastadora da educação sexista que determinava o lugar do masculino e feminino e, entendemos que, sua ação e exemplos serviram de motivação para muitas mulheres, ainda que no espaço educativo, como a participação no CEE, que foi a primeira mulher a constar na lista das conselheiras.

No desenvolvimento da atividade de conselheira no CEE, Carmen possuía a mesma garra e determinação da gestora, como demonstra o relato abaixo:

[...] era uma conselheira assídua e de uma personalidade muito forte, muito trabalhadora e muito exigente, como eram as professoras daquela época, pensando que sendo dura com o aluno é que resolvia alguma coisa, esse era o perfil da professora muito duro com o aluno, muito severo com o aluno (EDIVALDO, 2011).

Essa personalidade firme e exigente que demonstrava ter Carmen era o perfil da maioria das mulheres educadoras da época, como afirmou um dos entrevistados, isto por que precisavam se impor como mulheres para se fazer respeitadas. Necessário salientar que apesar disso, havia uma sabedoria e sensibilidade orientando sua ação, como vemos no relato a seguir:

Uma vez eu peguei uma bola-limão, comecei a jogar bola com o limão, dei um chute, pegou numa vidraça e quebrou, aquela parte estava em obras, a parte administrativa estava em obras, o calça azul me pegou e disse: “- vou lhe botar na presença da diretora”; eu olhava pra cara de Dona Carmen Teixeira; “- esse menino aqui estava jogando bola com esse limão e quebrou a vidraça” e ela disse: “- calma aí, sente aí...” aí quando eu sentei ela falou: “- ta certo, eu vou conversar com ele, pode ir”, dispensou o calça azul aí mandou chamar Dona da Graça e disse: “- Dona da Graça, por favor, vá até a cantina e traga na bandeja dois copos com água, açúcar e uma faca”, ela veio, botou na bandeja e trouxe; “- Obrigado Dona da Graça, pode sair, depois eu lhe chamo”. Ela pegou a faca, cortou o limão e espremeu nos dois copos de água, botou açúcar, mexeu, tomou primeiro o dela e disse “tome o seu”, e eu com um medo terrível, tomei o suco e ela: “- o suco está bom?” e eu disse “- está ótimo Dona Carmen” e ela disse: “- é pra isso que serve o limão, quando você quiser jogar bola, tem o setor de educação física com bolas e mais, e lá é o lugar de jogar bola, não é aqui na área, tá certo? você me promete não mais fazer isso?” Isso aí me deixou assim, nunca saiu da minha memória, e estava com a minha filha falando isso, meu Deus do céu, você fica assim até emocionado [...] (NERIVALDO, 2010)

Refletindo na abordagem de Louro (2003) de que se acreditava que as mulheres eram “naturalmente” propensas ao sentimentalismo e por isso era preciso rodeá-las de outros recursos para que pudessem exercer bem sua autoridade, como colocar um diretor ou inspetor para dar apoio disciplinar junto ao alunado, podemos verificar que Carmen era a imagem contrária de tudo isso, na medida em que exercia sua autoridade de mulher educadora para resolver questões administrativas e pedagógicas, valendo-se de conhecimentos de Psicologia, sabendo dosar sua ação e atuação em consonância com cada papel que exercia, mas sem se moldar ao estigma de mulher como imagem de fragilidade e docilidade que caracterizava socialmente as mulheres.

Na verdade, os depoimentos das/os entrevistadas/os ora desenham Carmen Teixeira com o perfil de uma pessoa firme, atenta e exigente, ora há olhares que revelam um perfil materno de cuidado, atenção e sensibilidade com as demandas humanísticas, revelando que nós, homens e mulheres não somos um fragmento e sim uma totalidade, com possibilidades infinitas de criar espaços e tempo para experiências significativas, independente de papéis sexuais desempenhados, o que nos leva a refletir, no caso das mulheres no magistério, que esta é uma história de vencedoras.

A história de Carmen se confunde com as histórias das instituições de ensino por onde exerceu suas atividades profissionais, demonstrada em ações de quem acredita na causa da educação, supera a si mesma e aos desafios encontrados como podemos conferir.

Não deu aulas para crianças, mas tinha muita paciência e atenção especial (CÉLIA, 2011).

Se sensibilizava e podia tirar do próprio bolso para doar as famílias. Os pais na escola com atividades esportivas e atividades de costura. A base era a crianças. Cada qual no seu lugar, muita vigilância – ela sabia do namoro e mandava chamar (WILIAM, 2011).

Conviveu desde o começo com ela, desde a inauguração até o final. No convívio foi tudo de muito importante. Tudo que ela fazia era importante. Gostava muito de atender bem aos alunos. A coisa mais importante que tem para registrar era o atendimento que dava aos alunos. Do fardamento, do atendimento médico, da merenda tudo tinha que ser bem feito. O atendimento aos alunos tinha primazia. Queria que fossem atendidos muito bem. Que o almoço, por exemplo, fosse igual ao dos professores (VÂNIA, 2011).

A escola cresceu devido a ela. Bateu de testa com os políticos oportunista que queriam se aproveitar da obra. [...] Carta de deputados rasgava. E matriculava no outro dia, a mesma criança sem a carta de indicação. Não dava espaço para promoção política. Ela resistia (MENDES, 2009).

O CECR, em sua época, soube favorecer um espaço que primava não apenas pela educação, mas também, pela expressão artística, orientação para a vida, união, respeito e comprometimento, bem como um ensino de qualidade com professoras/es que tornavam as aulas instigantes e interessantes envolvendo os alunos e auxiliando-os a agregar valores perenes, em consonância com o desenvolvimento de múltiplas capacidades e com a concepção atual apresentada por Barreto (2006), sem, no entanto, considerar a dimensão do sutil, da espiritualidade, como fazem alusão as professoras do CECR e da Escola de Aplicação

Lá [CRCE] já trabalhava com isso. As capacidades, inteligências de Gardner. Não existia o aluno burro. Há de se descobrir algum tipo de habilidade para se desenvolver nesse aluno. E bem feito (JOILDA, 2010).

Fui realizando junto com as crianças. Brincando com as crianças, dramatização, alfabetização. Mudei muito da atitude muito fechada. Quadro negro, mesa da professora e tudo mais. Mudei a disposição da sala, coloquei a mesa atrás na sala, dando asas a criatividade. Tinha muito mais liberdade. Tudo com autorização de D. Carmen (VANDA, 2011).

Informei a D. Carmen que após uma leitura, a turma queria saber sobre Bandeirantes. Ela achou ótimo e disse - você vai à livraria com os alunos para comprar livros sobre o assunto para vc e para os meninos. O projeto envolveu a escola toda: linguagem, história, geografia, desenho, canto, música. A idéia era ao final acampar em Ondina (o projeto durou de abril a outubro). Aí eu já estava empolgada completamente empolgada com a escola. Ela mandou chamar uma bandeirante Regina que depois foi professora da escola. Mandou comprar tudo que fosse necessário: barraca, espelhos para presentear os índios, equipamentos, provisões de alimentos para reproduzir o acampamento. Depois do acampamento montado os índios foram assaltar os bandeirantes com cachorros e tudo que ela enviou de surpresa. Quando retornamos a escola ela pediu ainda que fizessem uma dramatização e contassem a experiência (JACY, 2011).

As imagens descritas abaixo, refletem essa assertiva, na qual as professoras entrevistadas fazem referências recorrentes ao universo escolar, descrevendo-o como um

espaço prazeroso, assim como a importância dos momentos vividos de integração e descontração. Outros relatos por parte de ex-alunas/os, nesse sentido de aprendizagens através da manifestação artística que a escola proporcionava:

Antigamente eram aquelas árvores imensas, uma floresta, eu me sentia na natureza, eu adorava. Comida, farda, sapato... e saía de lá tomado banho, tomava banho em série. Eu estudava de manhã na Escola Classe 2 e de tarde na Parque. Mas, o melhor para mim era na Escola Parque. Eu tinha merenda, eu tomava banho, eu tinha atividade física... eu me identifico hoje com a arte porque tinha na Escola Parque e também a escola dois, porque aquela ligação no projeto... a gente participou de uma peça chamada a árvore, você lembra? Roberto era caxinguelê... eu era passarinho (M^a DA GRAÇA, 2011).

Outro dia, fomos em Maragogipinho aí o cara estava fazendo uma panela lá no torno. Quando o cara terminou de fazer a panela eu disse: você deixa eu fazer uma? Você sabe fazer isso? Ficou todo mundo abismado... Fiz uma panela... O dono da cerâmica disse: você aprendeu a fazer isso aonde? Eu disse: na Escola Parque. Ele disse: a gente aqui fornecia a argila para a Escola Parque! (ROBERTO, 2011).

Aprendi a ser um cidadão ali dentro. Eu me lembro da primeira eleição disputando Wiliam e Pedro Miranda. Foi feito um título de eleitor. Eu estou procurando o título e não achei ainda. Mas, um título de eleitor igualzinho ao nosso, com retrato e tudo. Eu trabalhei no banco. Foi criado um banco para a gente aprender como era que funcionava um banco. Todos os trabalhos eram realizados pelos alunos e no final do ano era exposto e era vendido e aqueles alunos que tinham as melhores notas, recebiam no início do ano, um envelopezinho com dinheiro, da venda daqueles trabalhos vendidos (JOSÉ HAMILTON, 2011)

As recordações guardadas em imagens fotográficas selecionadas do acervo da Escola Parque, misturavam-se às imagens/memórias verbalizadas e que refletiam quão significativas haviam sido as experiências formativas.

A hora do lanche era todo mundo em fila cantando: fila das meninas e fila dos meninos... era muito bom! (M^a HELENA, 2011)

O coral foi representar a Escola Parque na sala Cecília Meireles Concurso Nacional de Corais. Foi assim... uma coisa! Ficamos hospedados no Hotel Globo na Lapa próximo da sala Cecília Meireles e cantamos Macumba Bebê e o Hino Nacional (WILIAM, 2011)

As declarações acima revelam um emaranhado de sentimentos de saudade, gratidão, orgulho. A emoção vem à tona e tantos elogios rasgados ao CECR que atribuem a forma habilidosa de conduzir o ensino e a gestão da equipe por parte Carmen Teixeira para que tudo transcorresse meticulosamente bem.

Deste modo, o CECR exerceu importante papel na formação pessoal e profissional das/os alunas/os e das/os professoras/es, na medida em que favoreceu espaço não só para a construção de saberes, a partir do conhecimento, como também, para a consolidação de amizades, desenvolvimento de habilidades como a de representar, que favorecia o

desenvolvimento da imaginação e o espírito criativo do aluno, e ainda, a construção de valores significativos para toda a vida do indivíduo.

O CECR marcou muito os alunos, o convívio era muito bom. Era nossa residência. Passávamos o dia todo, então esse convívio fazia com que fôssemos mais próximos. (STELLA MARIS, 2011)

Depreendemos dessa narrativa que a escola, como *locus* de formação, necessita favorecer um clima de aprendizado, amizade, direção pessoal e profissional, bem como de união e conagração com fins a proporcionar não só a construção de saberes bem como a construção de valores que acompanharão a história de vida de cada um.

Apoiada no pensamento de Catani (2000), entendemos a instituição escolar como um significativo espaço de memórias, mas uma memória que se norteia na aquisição de conhecimentos sistematizados, ao tempo em que forma personalidades apoiada em valores perenes, para toda a vida.

Nesse sentido, a escola contém e está contida na sociedade, sendo reprodutora de normas e valores, mas, com uma capacidade de transformação social inigualável a nenhuma outra organização, sendo o seu papel fundamental na intervenção do processo sociocultural com possibilidades de inovação da sociedade.

Através dos relatos, fomos verificando o papel de cada personagem que compunha o CECR. A gestora, como as/os demais funcionárias/os estavam envolvidos e comprometidos com os/as alunos/as, numa demonstração de cuidado e zelo, exercendo, muitas vezes, o papel de mentor quando a situação exigisse, de acordo com o poder que a escola lhe conferia. Havia também uma preocupação com a condução religiosa como registra em sua fala uma ex-aluna

Nós tínhamos aula de religião e, quando formou a turma toda nós fomos fazer a primeira comunhão na Igreja de São Francisco. O ônibus levou todos os alunos e ali nós recebemos a primeira comunhão. Era com a farda da escola e com um veuzinho... (AUGUSTA, 2011).

Uma interessante constatação sobre essas vivências é que não se colocava como imposições frente às famílias e alunas/os. Ao contrário, por exemplo, do uso do uniforme que exercia um poder sobre o/a aluno/a mantendo-o subjugado às suas normas e regras. Ficava evidente a disciplina imposta pelo CECR, assim como se configurava como uma linguagem própria que diferencia e/ou identifica os diversos grupos. Desta forma, era possível identificar e exercer certo controle sobre o usuário do uniforme, na medida em que padronizava posturas e comportamentos disciplinados pela vestimenta.

Eu me lembro uma vez, eu fui com unha pintada, na hora que chegava botavam a gente ali em fila, os rapazes aqui e as meninas cá, aí ia fiscalizando sapato, a farda toda, aí a unha... Ave Maria, tirava tudo, ninguém ia para lá maquiado não. (AUGUSTA, 2011).

Deste modo, subjacente ao relato da ex-aluna, observamos duas conotações: de zelo e cuidado ou de controle e perpetuação do exercício do poder como símbolo da submissão e da disciplina.

A relevância da escola no processo formativo reforça a idéia, debatida por Nóvoa (1995), da necessidade desta se articular com os outros espaços sociais, políticos e econômicos, tendo em vista que, dialeticamente, a escola influencia e sofre influência da sociedade e dos diversos fatores que a envolvem; o/a professor/a, nesse contexto, é a peça chave para dar movimento e sentido ao processo educacional.

Ressaltamos a importância dos saberes nesse contexto, pois, para Dominicé (2010), estes se manifestam no processo educacional e são mobilizados pessoal, profissional e socialmente, sendo que os professores são sujeitos competentes do conhecimento que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas teorias/práticas, modificando a si mesmo a partir das relações que estabelece, no sentido de provocar uma transformação social.

A educação do professor, portanto, como nos diz Dominicé (2010) só pode ser compreendida do ponto de vista das várias instâncias interarticuladas: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, enfim, de uma diversidade de situações. Nesse sentido o saber é plural, heterogêneo, é temporal, pois se constrói durante a vida e no decurso da carreira, portanto, é personalizado e situado.

As professoras da Escola de Aplicação e CECR entrevistadas atribuíram às habilidades e competências desenvolvidas no exercício profissional como sendo oriundas das diversidades de experiências significativas oportunizadas nos cursos do INEP e de orientações que lhes proporcionaram sobre as práticas pedagógicas nestas escolas.

Fazia teatro com as crianças – misturava as peça de Lobato. Jaci apoiava também, era maravilhosa. D. Carmen tirou-me da sala e fiquei só com o teatro. O meu diário era diferente. Passei a contar o que se passava no meu cotidiano escolar com meus alunos. Ela me deu toda liberdade. Eu me soltei, mas ela ficava com as rédeas. Ela dava indicativos nos diários escritos. Nas reuniões de coordenação todas socializavam o que estavam fazendo (VANDA, 2011).

Apresentaram um teatrinho em um dos eventos do CECR ou a inauguração do centro ou um outro dia. Não tinha comidaria, era só dar o lanche das crianças, mas não tinha esse enfoque de servir. As mães iam e apresentávamos trabalhos que eles estavam fazendo (ZÉLIA, 2010).

Eu sempre dizia aos professores: - Façam com que seus alunos registrem a experiência. Registrem porque isso é valioso. [...] nas férias, caderno para cada um, para registrar tudo o que foi feito nas férias. No dia em que chegar, vamos olhar o que foi feito nas férias. Isso nos dá uma experiência de registro das coisas e também de redação facilitada... então, foi um aprendizado de escola maravilhosa (JACY, 2011).

Nesse sentido, essas experiências qualificadas e gratificantes, narradas pelas professoras enquanto atuavam na Escola de Aplicação e no CECR, foram fundamentais, porquanto lhes propiciaram romper com limitações inerentes às novas concepções de educação, vigorando a idéia de que os saberes experienciais estavam articulados dos saberes profissionais e toda a orientação primava por uma formação voltada para o indivíduo para a sua vida futura e tudo aquilo que necessitasse ser abordado pela escola, independente de preconceitos e tabus, muitas vezes impostos pela sociedade.

As ricas experiências das/os alunas/os, professoras/es, funcionárias/os e colaboradoras/es no convívio com Carmen Teixeira nos diferentes espaços educacionais em que desenvolveu suas atividades profissionais, permitiram aos mesmos agregarem valores e conhecimentos que favoreceram levar consigo para além desses espaços institucionais e das salas de aula, juntamente com os saberes, sua cultura individual e coletiva, história de vida uma visão integradora de mundo, evidenciadas e identificadas, por nós, nas memórias desveladas por elas/es.

Percebemos que os conhecimentos adquiridos no *lócus* de formação/atuação profissional estiveram impregnados de significados e foram possíveis de serem consolidados em função da riqueza do vivido, tanto na dimensão pessoal quanto profissional proporcionando experiências significativas de convivência e de formação, reconhecendo o sujeito como um ser de potencial imensurável a ser despertado e desenvolvido no percurso escolar com a certeza de uma colheita futura.

A seguir, buscamos debater, as implicações formativas na vida pessoal e profissional das professoras que participaram dessas itinerâncias no âmbito da educação, a partir da abordagem sobre as experiências formadoras.

5.5.3 Experiências formativas de professoras

As narrativas das professoras efetivas da Escola de Aplicação do INEP (Escola Diferente), Escolas Classe e Escola Parque (CECR), além de supervisoras escolares, professoras estagiárias e bolsistas selecionadas do INEP, fizeram emergir as percepções transformadas e guardadas na memória acerca de experiências formativas oportunizadas por Carmen Teixeira nas instituições de ensino e pesquisa educacional que atuava como gestora.

Partindo dessa tessitura de suas lembranças na reconstituição de fatos, conseguimos delinear as iniciativas de formação continuada de professoras concebidas a partir dos princípios da educação integral, valorização do aluno e do profissional, de sua experiência de vida e capacidades, com vistas à transposição didática nos diferentes espaços de aprendizagem nestas unidades escolares e outras, das redes estadual e municipal de ensino.

Neste sentido, os caminhos formativos percorridos por essas professoras, a princípio, já pressupõem um significado, pois as memórias que guardam de si mesmas, de Carmen Teixeira e dos contextos vividos são ricos em significação e um campo a ser explorado de modo amplo e aprofundado. Os excertos abaixo revelam esses significados

Ela foi a Mestra, aos poucos fui aprendendo com ela. Conclui a Escola Normal e fui para a Escola Diferente trabalhar (VANDA, 2011).

Muito educada, magrinha, baixinha, mingnon. Dizia: 'Professoras supervisoras não podem levantar a voz' (LUAISIA, 2010).

Tinha muita clareza, leveza e suavidade. Tinha um vocabulário mais aprofundado que deixava dúvidas para algumas pessoas, que tinham oportunidade de perguntar a outros ou a ela própria. [...] Personalidade forte – não se demovia só a partir de argumentos fortes. Sua atitude reservada – criava às vezes barreiras... (ZÉLIA, 2010).

Nunca vi faltar trabalho. Não era ríspida, era exigente, mantinha certa distância. D. Carmen mantinha distanciamento sem ser rude. Entendia como relação profissional, diferente de D. Anfrísia... (DILMA, 2011).

Tinha um ônibus para os professores que ia pelo Barbalho e passava na porta do ICEIA, o Verde (ônibus comum) e o Amarelo (ônibus importado) pegavam os professores na Praça da Sé (MARLENE, 2010).

Olhava tudo. Ficava na porta para ver quem atravessava o gramado e mandava voltar. Ir pelo passeio quando assinava o ponto e seguia para as salas de aula. Não consentia lenço na cabeça, arrastando chinelo. Passava a mão na cabeça e tirava o lenço (MARLENE, 2010).

Esse processo formativo, portanto, supõe uma dimensão pragmática, mas também epistêmica, ética e estética irrepreensíveis, a partir da troca de experiência, interações sociais, aprendizagens, exemplo de conduta profissional, pois, o acesso ao modo como cada pessoa se formou é que caracterizava a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como agiam, reagiam e interagiam nos seus diferentes espaços formativos (CRINEP, Escola de Aplicação, CECR) como observamos a seguir

Fui trabalhar na Escola de Aplicação [...] Não gostei e não estava entendendo a proposta da escola. [...] Estava acostumada com minhas aulas expositivas e disse a Vanda que não queria ficar. Não me adaptei e quando soube, Carmen disse: - Isso é mal do baiano, recua ante a primeira dificuldade! [...] Aquilo me tocou e me fez continuar (JACY, 2011).

O INEP promovia o curso para bolsista para todo o Brasil. Para quem tinha uma atividade de ensino e vinculação na rede pública é que recebia incentivo da bolsa, após, selecionada. 1961, passei em primeiro lugar no concurso para bolsista. Quem passava podia escolher entre ir 15 dias para outro curso no Rio de Janeiro ou ficaria como professora da Escola Parque. Escolhi ficar com o emprego, porque ia casar (MARLENE, 2010).

Ela abria a sala da direção do CECR para qualquer professor. [...] Tinha sempre um tempo para ouvir os/as professores/as e, principalmente, os alunos. Ela via e percebia pessoa que tinha potencial e dava corda auto-estima, segurança e coragem para enfrentar os desafios. [...] Havia muita dignidade em tudo que se fazia. E as famílias enfatizavam o apoio e o respeito à escola. Tudo era digno e não havia constrangimento de professores para realizar qualquer tarefa. Ela mesma pegava na vassoura em momentos de organizar as exposições, se fosse preciso (JOILDA, 2010).

As professoras eram avaliadas de três formas com conceito: avaliação de conduta, maneira de chegar, se portar; avaliação de múltiplas escolha (falso ou verdadeiro) e dar aulas; e participação e frequência eram contadas e não passava sem frequência. (LUAISIA, 2009).

Percebemos através dessas narrativas que a formação proposta por Carmen Teixeira ultrapassava os limites institucionais e acompanhava as professoras em suas vivências pessoais e formativas. Como enfatiza Dominicé (2010), o processo de formação docente é construído também, e principalmente, nas vivências pessoais. O processo de formação de professoras, portanto, transitou por uma infinidade de fatores e interações que Carmen Teixeira sabia bem dialogar, em que a formação assemelhava-se a um processo de socialização, formação na reflexão-ação no decurso do qual os contextos teórico-práticos da formação continuada em serviço se enredavam uns aos outros.

INEP no centro no Rio de Janeiro, como sede, organiza Centros Regionais, como o de São Lázaro, hoje Faculdade de Filosofia da UFBA. O Centro Brasileiro de Pesquisa educacional vinculado ao INEP mantinha uma escola como parte do programa de qualificação de professores. Trabalhei no centro de formação dos professores dos municípios do estado da Bahia que eram trazidos para a capital (IRACY, 2008).

Tive aulas em vários lugares. A central era São Lázaro, hoje a Faculdade de Filosofia da Ufba. Lá atrás era o alojamento do Internato. Aconteciam aulas no Pestalozzi de recursos audiovisuais: para confecção de cartazes, fantoches do método Casinha Feliz de Iracema Meireles, tinham aulas com sua filha Heloísa Meireles, sobre o Método fônico e brincadeiras com fantoches. Em São Lázaro e na Escola Parque tinham aulas e observação de salas de aula. Carmen Teixeira coordenava o curso em geral e Terezinha Êboli coordenava o curso, Carmen Teixeira era quem fazia as entrevistas com as candidatas. Ela sempre ia visitar a turma para saber como estava o curso. Só entrava quem tivesse comprovado 5 anos de magistério, tinha direito a bolsa de 5 reais (cruzeiros). D. Alcira, na época, Delegada de ensino em Jacobina, mandou tentar. Era a mais nova do grupo com 23 anos, com 2 anos de magistério (LUAISIA, 2011).

Fui bolsista do INEP, em São Lázaro. Fiz o aperfeiçoamento, a educação continuada em 1 ano os estudos da teoria mais os Estágios 2 e 3 tendo como referência a proposta educacional do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Ela não aceitava mudanças. Após

estágios, fui convidada, mas não fiquei porque casei e fui para Feira de Santana (RIVANDA, 2009).

Eu era Delegada escolar da Secretaria de Educação em Barra/BA. Quis vir para Salvador para estudar e trabalhar e logo recebi o convite para trabalhar, de Inah Côelho Campinho, professora fundadora da Escola de Aplicação do CRINEP que funcionou de 1956 – 64, em São Lázaro. [...] Conheci rapidamente a escola do INEP e foi encaminhada para o Rio de Janeiro, no MEC, para fazer o Curso de Aperfeiçoamento no INEP por 06 meses. Nas disciplinas: Metodologia da Linguagem, Visitas a Museus, Passeios Culturais e Observação de escolas e experiências culturais, não se falava de ensino propriamente. Parecia uma viagem a passeio no Rio de Janeiro. [...] Havia uma casa em que as professoras ficavam. Hospedei-me perto do MEC, na rua Santa Luzia, a hospedagem com café, almoço. Fazia a manutenção por bolsa de estudos. No retorno, voltei para Barra, em 1959 e resolvi vir para Salvador. Passados dois meses. Fui trabalhar na Escola de Aplicação, substituindo Vanda Sampaio que estava saindo e me indicou (JACY, 2010).

Saí de Vitória da Conquista, fui bem apresentada com as mãos bem feitas e bem arrumada. Arrumei as unhas e me apresentei bem bonita porque não sabia o que ia acontecer na seleção com D. Carmen Teixeira no CECR (M^a CELENE, 2011).

Depreendemos que as lembranças repletas de significado indicam a direção de uma formação que teve como referencial a figura determinante de uma mulher que além de humana e sensível, era educadora, era profissional e sabia se impôr com inteligência, sabedoria e lisura, sem precisar valer-se do poder que o cargo de diretora lhe conferia.

Ela era visionária, tinha uma perspicácia. Era perfeccionista. A autoridade era busca da perfeição. Ela só observava o que estava acontecendo. Ela queria era que a equipe se superasse. O objetivo era: ser o melhor. E as pessoas iam se autoconhecendo. Ela sacava que tinha capacidade, ela dava livre arbítrio e se fosse algo inovador, então, ela dava tudo que precisava (JOILDA, 2010).

Era magrinha, menorzinha. Assim que chegavam as alunas visitantes de Pedagogia, queria saber o nome de todas as professoras. [...] Dava conta de tudo. Controle absoluto sobre a Parque: nome do aluno, professores, as técnicas que estavam acontecendo. Presença em todos os lugares e percebia todos os movimentos. Amor e organização por tudo aquilo ali. Era vaidosa, gostava de ver as autoridades visitarem. A alta sociedade ia até lá, fazia parte ativa da sociedade/cidade (MARY, 2011).

Assim, o seu envolvimento e compromisso com as professoras em formação não era apenas no contexto institucional das escolas e dos espaços formativos, ela sabia intervir em questões que as envolvia, bem como aos alunos, e que pudessem colocar em risco a sua formação ou que pudesse determinar o seu futuro, como observamos nas falas de algumas dessas professoras a seguir:

Dona Carmen esteve nas audiências, não porque ela era citada, ela esteve para resolver um problema nosso [vínculo das professoras ao CECR] na Secretaria de Educação com Rômulo Galvão, o professor Secretário da educação. Ela também fazia parte do Conselho e Educação, ainda em 70, então, ela se expôs de mais, hoje eu tomo distanciamento e vejo que ela se expôs demais. Era um grupo de professoras lutando por seus direitos... Ela era

uma diretora, estava servindo a duas secretárias, se comprometeu para que trabalhássemos que ela ia conseguir uma forma de manter o vínculo, e o Rômulo Galvão ofereceu uma proposta que ela desconsiderou e disse: ‘A necessidade tem cara de herege, me permita mas eu vou sair com as professoras’. Ele compreendeu, respeitou o ponto de vista dela, e ele também era autoridade e não queria talvez se expor tanto (ZÉLIA, 2010).

Uma dessas questões é que educadoras como Carmen Teixeira exerciam naturalmente, um fascínio em outras mulheres/professora da época em função de sua autonomia de pensamento, coragem, ousadia, determinação, empreendedorismo que como estereótipos, normalmente estão associados aos homens, porém, com a marca registrada de sua presença elegante e feminina.

Usava tom sóbrio, muitos tons pastel, *tailleur*, os vestidinhos de seda, ela gostava de uma seda viu, gostava sim... (JOILDA, 2010).

.... e salto alto, nunca eu vi aquela mulher com sapato de salto baixo, nunca vi e sem meias também, foi de tal forma que a gente começou a usar meias, a gente ia pra escola Parque de meias, chiquíssimo, mesmo quando a gente usava farda... (ZÉLIA, 2010)

Eu morava lá no miolo da Liberdade, tinha que pegar um ônibus 06h30min pra eu chegar no colégio, porque, eu saltava no Largo do Tamarineiro pra ir para Escola Parque, então eu pegava aquele ônibus que vinha de São Joaquim, tinha caranguejo, tinha balaio no fundo e eu de meias, sapato alto, Chanel, meias finas... [...] Era mesmo, aí às vezes eu estava lá na frente e o fio da meia estava lá trás, mas, eu ia de meias... Era de lei, aqueles uniformes super arrumados... (JOILDA, 2010).

Primeiro a gente ia de vestido, depois inventaram que a gente fosse de farda, eu mesmo não gostava muito da farda, mas nós tivemos... até dona Carmen fez farda, você lembra? Aí as meninas criticaram ‘mas imagine que nós tivemos que agüentar esse negócio de dona Carmen’... As professoras do Ceará estiveram lá pra fazer uma visita e copiaram o modelo das professoras do Ceará, foi mesmo, era um vestido assim, como é que a gente chamava? De jardineira né? Vestia e ficava aquela manguinha, pegava uma blusa delta e botava por baixo, ela achava tão lindo que ela fez pra ela também... (ZÉLIA, 2010).

A determinação, clareza de propósitos e liderança da educadora/gestora Carmen Teixeira eram reconhecidas pelas professoras, estagiárias do interior e bolsistas, mas por vezes temidas e/ou admiradas. O destaque dos relatos a seguir, refletem as diferentes percepções de mulher muito atenciosa, educada, rigorosa e firme nos seus propósitos, concepções educacionais e valores morais, que povoava o imaginário dessas professoras como imagem de professora a ser seguida.

Ao mesmo tempo que se caracterizava com muita autoridade no comando da equipe do CECR, ela também era extremamente democrática, parecia incompatível, mas não era (JOILDA, 2010).

Ela não era de brigar e reclamar... muito na dela, igual Anísio. Só a presença dela já impunha silêncio. Sabia se impor. Na presença dela todo mundo se ajeitava, sem que ela dissesse algo (LUAISIA, 2011).

Para ela o caráter não podia ser mais ou menos... (ZÉLIA, 2010).

Muitas das professoras entrevistadas confessaram a dificuldade de seguir o exemplo de Carmen Teixeira no que respeita a continuidade formativa, na medida em que tiveram de conciliar as demandas da vida pessoal (marido e filhos), profissional e formativa na época em que fizeram os cursos de formação. Estudar, então, constituía-se aquela época e ainda hoje, como um grande desafio para as professoras, principalmente pelo fato de serem mulheres e agregarem também às suas atividades profissionais cotidianas, as tarefas domésticas.

O cenário apresentado, através dessas narrativas das professoras, diz muito sobre o labor diário das mulheres em seu processo de profissionalidade e formação. Delineia suas labutas cotidianas por reconhecimento e auto-realização, assim como tantas outras mulheres, a fim de fomentar e garantir um espaço que possam compartilhar da produção material e intelectual com os homens.

Portanto, o exemplo de educadora/gestora Carmen Teixeira, foi fundamental durante as experiências formativas e identidade profissional dessas e de outras professoras que demonstraram, através de suas lembranças, evidências deixadas pelas experiências escolares e formativas em serviço que implicaram na constituição de sua identidade profissional docente.

5.5.4 Invisibilidade de gênero nas itinerâncias de Carmen Teixeira

A crescente participação das mulheres em direção à sua profissionalização no âmbito da educação analisada do ponto de vista da invisibilidade de gênero, especialmente quando tratarmos da atuação feminina na gestão escolar, principal campo de atuação de Carmen Teixeira, requer uma observação acurada. Pois, não se trata tão somente de conhecer aspectos da história da educação, mas, muito além disso, implica no conhecimento da história das relações de gênero em uma visão diferenciada, desmistificando os aspectos da docência naturalizados como exclusividade da ação feminina.

Embora possamos considerar um avanço para as mulheres assumirem o ofício de professora, o número de mulheres exercendo o magistério aumentou em grandes proporções, enquanto que o de homens se tornou cada vez mais escasso, esse tendência se configurou no contexto social vivido por Carmen Teixeira. Tal fato, como vimos, anteriormente, transcorreu em função de novas demandas do mercado de trabalho, que disponibilizou novos postos de

empregabilidade ao público masculino, inclusive com melhores salários, enquanto que para as mulheres a permissão, socialmente instituída, para o trabalho continuava limitada à docência.

A feminização do magistério, portanto, se consolidou cada vez mais, conforme Louro (2004, p. 450)

O processo não se dava, contudo, sem resistência ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão *natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. [...] Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna visto como um filho ou uma filha “espiritual”.

Analisar essa questão da discriminação da mulher nos reporta analogamente, ao processo de discriminação e invisibilização da mulher na ciência. Onde a *segregação hierárquica*, é uma constatação à medida que se observa cargos de chefia, em especial, aqueles relacionados ao primeiro escalão da administração direta da educação e na escada de poder e prestígio nesta área de atuação, cada vez menos vemos rostos femininos. Concordamos com Schienbinger (2001) neste aspecto e observamos também a ocorrência da *segregação institucional* nos principais espaços técnico-administrativos, em que as mulheres raramente são convidadas a integrar os cargos de maiores salários. Tudo isso, traduz o *status* inferior atribuído às mulheres, também nos meios educacionais, onde sua presença é predominante.

Ademais, a ênfase dada aos requisitos necessários para assumir a profissão de professor/a, eram atendidos apenas pelas mulheres, por serem demarcados pela sociedade patriarcal sob o prisma vocacional. Daí a insurgência, então, da idéia de magistério como vocação e missão essencialmente feminina que persiste ainda hoje no imaginário das comunidades educacionais, como podemos encontrar nos relatos sobre Carmen Teixeira.

Dedicação total que tinha aos alunos. A única coisa é que o foco era o aluno. Ela é que chamava atenção dos alunos. D. Carmen era justa, corretíssima, não admitia atraso. Quando batia o sinal aluno e professor tinha que estar na sala. Era cumpridora de direitos e deveres não admitia professor fora da sala. Era impossível isso. Era justa: se alguém precisasse de se ausentar uma semana ela concordava, não admitia mentira (DALVA, 2011).

Era uma lição de vida. D Carmen é uma mãe bondosa. Carinhosa, mas firme, mas era mãe. (DARCY)

Quanto aos homens que permaneceram no campo da educação, fizeram a articulação na esfera de controle masculino e se dedicaram aos cargos de gestão e inspeção, imprimindo o poder masculino que dispunham para decidir e dirigir o fazer pedagógico, ou seja, o trabalho de transposição didática de suas diretrizes para professoras, coordenadoras e funcionárias. O processo de feminização do magistério pode ser compreendido, conforme destaca Louro (2004, p. 450-451)

[...] como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência – a determinação de conteúdo e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres [e mestras], horários, livros e salários –, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que passam a sofrer as novas agentes do ensino.

As mulheres, como Carmen Teixeira, nascidas no início do século XX, principalmente as do interior do Estado, viveram situações muito próximas, da entrada à escola tardiamente para serem alfabetizadas e aprenderem as prendas domésticas, chegando a etapa que conquistaram um curso técnico e passaram a ter acesso às disciplinas de Puericultura, Economia Doméstica e Psicologia Infantil, até chegar ao Curso Normal, considerado tão almejado e dignificante por elas. As mulheres obtiveram, durante esse processo, uma grande conquista: o direito à profissionalização.

Nesse cenário, as reivindicações feministas e o direito à profissão alcançados não consistiram em garantia e qualidade de direitos, mas foram ganhando fôlego, sendo visibilizados e impulsionados, especialmente, pelos movimentos sufragistas. Tais movimentos desencadearam mudanças significativas e novas percepções sobre a possibilidade de intervenção na realidade e confronto à ordem masculina estabelecida, por parte das mulheres, culminando com a redefinição das disposições socialmente sustentadas até então.

Cabe salientar que as mudanças de caráter social, político e econômico, produzidas no Brasil, no século XX, pelo regime republicano, pelos processos de industrialização e urbanização e, posteriormente, pelos efeitos das duas grandes guerras mundiais promoveram reestruturações nos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, na Bahia também foram sentidas. Entretanto, mesmo conquistando lugar na vida social, inserindo-se no espaço público, firmando-se no campo educacional, e escolarizando-se, a mulher sempre permaneceu em plano secundário, inclusive no que diz respeito às profissões. Esse lugar, ocupado por Carmen Teixeira foi assim percebido a partir dos relatos

Filha do coronel do interior que se dedica integralmente educação [...] A Bahia deve um tributo a D. Carmen porque todas as referencias são a ele (Anísio). Poucos podem afirmar

isso. Ela subsumia, onde localizar? Figura presente, notório nas entrevistas com as pessoas que falam sobre ela (IRACY, 2008).

A ela [Carmen Teixeira] cabia o papel de dirigente e era o bastante. Era percebida somente quando saía do *script* quando subvertia, quando algo dava errado. Havia consenso para não aparecer. Era acompanhante. O contexto no bairro [Liberdade] concorria para invisibilizá-la (IVO, 2010).

Depois disso [o projeto da Escola de Aplicação] foi se desenvolvendo, então dona Carmen cresceu, cresceu. Quem mandava era ela e ela tinha auxiliares muito dedicadas, como eu disse a professora recorde Carmen Pedrosa, mais havia, causa que a minha memória está desaparecendo para pessoas eu vejo a pessoa, eu vejo andar...mas os nomes, nomes de pessoas... [...] este início, é um início grandioso e experimental, modelar esta escolinha [Escola de Aplicação] (LUIS HENRIQUE, 2010).

Confirmamos, então, que a assimetria entre o feminino e o masculino, presente nos processos de profissionalização, caracterizaram sua posição de mulher nos postos de trabalho, segundo as especificidades dos cargos de assessora, inspetora e gestora escolar que assumiu, restringindo-se à platéia, nos dizeres de Passos (1999), e vamos além, restringiu-se aos bastidores e coxias, atrás das cortinas organizando todos os atos, dando suporte impecável ao cenário e aos atores principais com toda paciência, dedicação e delicadeza para que o espetáculo acontecesse com perfeição esperada e fosse um sucesso, conforme as assertivas podem confirmar:

Na Escola de Aplicação do CRINEP, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, lá onde é hoje a Faculdade de Filosofia. Então, uma experiência de apenas 300 alunos. E que está documentada há algum tempo documentada no livro que se chama: Uma escola diferente. Foi D. Carmen quem dirigiu. Não sei se outra pessoa conhece. Eu sei que foi uma experiência valiosíssima! Gente! Nunca houve, no mundo, uma escola naqueles moldes, a não ser em Israel. Isso foi informação que nós tivemos naquela época. [...] Bom... mas, a escola terminou. Não me perguntem por que? Porque eu não sei. Nunca soube nem ninguém nunca me disse por que que aquela experiência acabou. Eram mais ou menos trezentos alunos, seis professores e muitos funcionários. Acabou a escola... (JACY, 2011).

Essa história é uma história que de fato precisa ser entendida e divulgada, porquanto foi extraordinária. Daí o desejo do mestre Anísio era que se repetisse no Brasil inteiro, e para isso, ele diretor do Inep criou vários centro regionais, vários 'ineps', em São Paulo, em Pernambuco, na Bahia e assim foi. [...] É só, só teve aqui! Nos outros a preocupação realmente de formar alunos, professores, não tiveram nunca a mesma expectativa da Escola Parque e das Escolas Classe na Bahia... (LUIS HENRIQUE, 2010).

Era aqui que se cultivava os anseios, as idéias, os objetivos para a vida adulta. Era na Escola Parque. Através de que? Tudo aquilo que vocês conheceram: da biblioteca, do setor artístico, do setor de trabalho, do setor de Artes... [...] Eu termino dizendo assim: Eu não sei, uma opinião pessoal, de quem foi o maior valor. Se de Anísio Teixeira – o maior educador brasileiro, senão da América Latina – ou se D. Carmen, nessa modéstia toda, no seu esconderijo, pegou essa ideia de Anísio Teixeira, ele foi o mentor intelectual do projeto Escola Parque, e pegou esse projeto e tornou uma realidade. Eu não sei de quem, foi o maior valor. Ele escreveu, e é muito bom escrever, mas pegar aquilo e tornar uma

realidade, eu acho que seja mérito, não sei se maior, mas pode ser igualado (JACY, 2011).

Anísio Teixeira pegou a tinta, pegou os pincéis, pegou uma tela, mas não sabia pintar. Ele simplesmente entregou na mão de alguém que pintou a Escola Parque. A Escola Parque foi pintada no dia da sua inauguração até o dia em que ela deixou a escola, Carmen Teixeira. Hoje temos uma, praticamente, toda uma obra de arte apresentada e aonde todo mundo só visualizou aquele idealizador, mas ninguém foi a fundo, [...] para chegar à conclusão de quem pintou essa obra. Essa obra tem um autor. Chama-se Carmen Teixeira (WILLIAM, 2011).

Há uma relação muito simples, que é a base da vida, que é a noção única de família. Anísio Teixeira pode ter sido, exatamente, um grande pai e Carmen Teixeira foi a mãe de tudo isso. Ela pariu, ela levou aquele filho parido, por que ela gestou, ela conheceu esse processo [...] ela gestou, ela pariu e ela criou e acompanhou todo o crescimento. Essa era a grande harmonia entre eles dois. Aquela mulher pequenininha, com toda a maternidade e muitas vezes o que está naquele bojo explode através dos filhos que ela teve. Então a Escola Parque, quando respirou, foi mostrando essa criação de Carmen Teixeira. [...] Ela foi minha mentora, minha mãe intelectual, como ele foi meu pai intelectual. E de tantas outras crianças como eu, que tinham sede de saber e que aqueles pais, naquele bairro de periferia, puderam colocar seus filhos para modelar um caráter, para aprender e para chegar onde cada um de nós chegamos hoje (M^a JOSÉ, 2011).

A rainha Fabíola da Espanha, Robert Kenedy estiveram aqui, visitando a escola [CECR]. Muitos de fora vinham conhecer. Muitos bolsistas vinham aqui conhecer (STELLA MARIS, 2011).

Essa concepção de divisão sexual do trabalho, conforme Fagundes (2001), nos leva a compreender a de segregação hierárquica, que envolvem os papéis e funções de homens e mulheres no desempenho de suas atividades profissionais, visivelmente marcado pelo gênero, devido às representações sociais que se desenvolvem no imaginário social sobre o que é “coisa de mulher” e “coisa de homem”, representações “aceitáveis” como padrões de feminilidade e masculinidade engendrados nos estereótipos de inferioridade atribuídos às mulheres. No caso de Carmen Teixeira sua atuação no desempenho das atividades profissionais assumidas não confirma um padrão de inferioridade, muito menos se comparado ao seu irmão Anísio Teixeira, como constatamos:

Ele [Anísio] a traz para Salvador não só pela proximidade, mas a confiança na proximidade do pensamento (IRACY, 2008).

Responsável pela formação dos 1º supervisores da Bahia. Atendimento de portadores de necessidades especiais. A riqueza de tudo isso é que quem botou a mão na massa foi Carmen Teixeira a maior educadora baiana. Se subsumia... (IRACY, 2008).

Morava no Rio e tinha pouco contato com ela. Passei a ter uma outra visão de tia Carmita quando entrei na Escola Parque e vi o que ela fez ali com as idéias de meu pai (BABI, 2009).

Anísio concebeu a Escola Parque como uma configuração de suas idéias, e Dona Carmita executava essas idéias na escola Parque, a grande ação dela é na Escola Parque. [...] E ela

dirigia com mão forte o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o centro e as tributárias, as Escolas Classe. Uma pessoa enérgica, inteligente, administrava muito bem os recursos que tinha do Ministério da Educação. [...] Mas a figura que eu tenho dela é de uma pessoa enérgica, ela já era a favor da escola primária integral e Anísio não estava fazendo senão repetir o que o mundo liberal estava fazendo (EDIVALDO, 2011).

A atividade profissional, constituída ao longo da história de vida de cada um, assim como tantas outras dimensões da pessoa, integra os anseios e expectativas familiares e sociais e está impregnado por aquilo que o inconsciente coletivo deseja, exitosamente, que seja realizado e vinculada intimamente a uma imagem ideal. Por isso, ainda hoje a docência é preponderantemente uma profissão feminina e a escola um espaço atrelado às mulheres, que receberam, na ótica de Louro (2004), o estatuto de mestra, de professora, de educadora e, mais recentemente, de profissional da educação, porém não são visibilizadas atribuições de gestora, pois, como evidenciado o espaço do gestor educacional ainda tem sua vinculação no melhor desempenho masculino.

Essa suposta vocação “natural” de Carmen Teixeira para ser professora, apareceu em algumas falas com um teor naturalizado, articulando atividade profissional a uma “essência” feminina para ser professora, como se a sociedade e a cultura não exercessem influência alguma sobre a afinidade para com essa área de formação/atuação profissional. Aqui fazemos um contraponto, com outras vozes em que destacamos, o quanto esse contexto sócio-cultural pode influenciar a atividade profissional, na medida em que observamos em sua atuação gestora assumindo características afins com os padrões rígidos, firmes e resolutos vinculados aos homens da família Teixeira, a exemplo de seu pai, Deocleciano, preservando, no entanto sua identidade de mulher, como revela, dentre outros, o depoimento a seguir

... ela tinha perfil feminino, ela era feminina...era mulher sem vaidade, como Dona Anfrísia, vestia-se com muita dignidade com muita simplicidade, cabelo cortado, agora era uma mulher muito enérgica...o traço era feminino, ela não era mulher masculina, vestia-se com muita dignidade, porque também um decote antigamente era um escândalo [...] Ela geralmente estava de azul, de cores sóbrias, agora, muito trabalhadora, cumpridora de obrigações, cumpridora de horário, exigente com as pessoas (EDIVALDO, 2011).

Destarte, precisamos também lembrar que no decorrer de sua formação, ela foi construindo seu próprio ideal que se opunha à visão de sacerdócio, essa que tem suas raízes históricas na educação religiosa, segundo Hypolito (1997, p.21), alinhado “[...] à concepção moderna, liberal, baseada no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação”. O que fora evidenciados nos seguintes depoimentos:

A professora Carmen Spínola Teixeira, eu acho, que podemos dizer aqui, nesse momento, que dona Carmen foi a pessoa, foi a professora, maior da expressão da educação

elementar na Bahia. [...] porque ela dedicou-se especialmente à educação popular. Eu nunca fui professora de escola privada. Eu sempre fui professora de escola popular. Então, dona Carmen, podemos dizer que, ela viveu em duas etapas (JACY, 2011).

Passavam por mim uma média de 500 alunos por ano. Eram 8 turmas, na Escola IV, eram 40 alunos, em média, e ainda tinha a biblioteca. Então, hoje eu passo nos lugares e os alunos vem me cumprimentar. Eu fico muito emocionada [...] de ter passado pela experiência e me permitido, depois, ser indicada para dirigir uma escola em um acampamento de obras em Sobradinho – da Chesf. Eu fiquei lá durante cinco anos. Criei essa escola no acampamento. Cheguei com chão batido e o peão trabalhando. Eu me surpreendi, porque não era pedagoga, não tinha especialização em administração escolar e lá nós fazíamos tudo: a pesquisa de campo, matrícula do alunado, procedência por turma, depois vieram os professores, trabalhar. Capacitei esses professores, selecionar, montar toda a escola, a infraestrutura toda, a logística toda. Isso tudo com o conhecimento de onde? Da experiência na Escola Parque e de D. Carmen (JOILDA, 2011).

[...] hoje os professores não tem a oportunidade de o governo pagar bolsas de estudo para os professores para os professores fazerem. Na minha época eu tive muitas bolsas de estudo. Daí D. Carmen disse: você vai para Belo Horizonte. Fiz lá. Daí, de Belo Horizonte, eu ganhei uma bolsa de estudos, fui para os Estados Unidos, passei um ano e voltei (JACY, 2011).

E já veio a revolução e veio o corte, já não podia mais se fazer determinadas coisas, embora eles tocassem dentro de escola todos os eventos, por exemplo, na época da repressão Dona Carmen autorizava estudar Disparada. Ela era assim uma fã incondicional de Geraldo Vandré. Pra não dizer que não falei das flores, tava tudo proibido e cantando dentro da escola, e a gente trabalhando em classe com esses textos. Professor de história, de geografia, de estudos sociais e até da educação moral e cívica, tinha que dar o que ela queria, e os professores eram entusiastas realmente, e aí trabalhávamos nisso (ZÉLIA, 2010).

Ela prestigiava as professoras e as coordenadoras que tinham idéias criativas. Tinha tantas idéias, tantas orientações e sugestões. Eu também tinha as minhas. E ficava, às vezes, na confusão... (CARMEM ANDRADE, 2011).

Embora possamos identificar nas narrativas acima, uma concepção moderna incorporada às atividades desempenhadas e postura como profissional da educação, percebemos contradições nos seus posicionamentos, em relatos anteriores. Assim sendo, ora as percepções estiveram ligadas a visão do sacerdócio e assistencialismo, quando trata do cuidado e da educação de crianças, o que qualquer pessoa (mulher) pode fazer devido à predisposição biopsicológica para a maternidade, ora estiveram ligadas a forma objetiva, rigorosa e decidida no alcance dos objetivos da gestão educacional.

Ademais, nessa contradição está presente o sentido de ser profissional da educação, enquanto alternativa de quem passa a exercer o cuidado fora da esfera familiar, mas continuar sem ser vista, num contexto que exige pessoas “sensíveis”, “calmas”, “pacientes”, que tenham “jeito” para lidar com crianças e que tenham habilidade para trabalhar com a socialização de conhecimentos elementares à formação de pessoas, como construção social do feminino. Diferentemente, das circunstâncias de atuação profissional afeitas a gestão

educacional que requer um perfil de liderança e autonomia, que se expõe em decorrência dos atributos inerentes ao cargo, portanto, visíveis, vinculadas ao masculino. Uma das narrativas expressa essas percepções presentes inclusive na ambientação visual do CECR

Nos painéis do setor de trabalho... um conceito feminino, na obra de Mario Cravo, tinha um sentimento de feminidade maior, o outro era o de Caribé que tem o sentimento da atividade pragmática, do trabalho do homem... masculino, nada diz isso... Se você compreender né, se você tiver a intuição, se tiver de intuir apesar da sua percepção, escolher o que é o homem e o que é a mulher, você escolhe tranquilamente, desses dois trabalhos, qual é que reflete o sentimento feminino e masculino, na hora você vai dizer, o de Mário Cravo é feminino e o de Caribe é masculino. É isso que eu estou querendo dizer pra você, até o ambiente visual [...] é o gênero caracterizado ali de forma textual. (MANOELITO, 2010).

Sobre esse aspecto visibilizado por esta narrativa, Catani (1998, p. 40) afirma que “[...] a construção e reconstrução das identidades (de gênero, profissional etc.) é um processo bastante complexo”, por isso emerge uma confluência de conflitos e conquistas, que integram o sentido e o olhar que se lança sobre as próprias ações e intervenções no mundo. Decerto, foram permanentemente reelaboradas por Carmen Teixeira em função dos novos desafios profissionais e experiências que lhes pudessem agregar valor no enfrentamento dos tramites burocráticos e engessados dos sistemas de educação.

Foi consultar o CEE e a SEC sobre o ginásio. Demorou a resposta e ela já tinha feito. Tinha muitas idéias era um gênio e quando vinha batendo o sapato... vou passar por fora (risos) (CARMEM ANDRADE, 2011).

[...] quando na década de 60 teve essa repressão, esses cortes, os primeiros cortes foram com Castelo Branco, que cortou a merenda escolar, tirou três mil pães da Escola Parque. Dona Carmen disse: ‘- Esses meninos não podem ficar sem um lanche’. Ela tinha aplicado o dinheiro das exposições artesanais no fundo Crescinco, que era uma caderneta de poupança que saiu na época, retirou o fundo Crescinco. Ela mesma se comunicou com São Paulo, comprou a panificadora elétrica que ainda está por lá, e essa panificadora elétrica supriu esses 3.500 pães, quer dizer, ela driblou uma fase difícil daquela escola, política, que não foi uma fase não, é incompatibilidade com a Secretaria de Educação, até porque eles nem iam lá... (ZÉLIA, 2010).

A Secretaria mandava a mesma quantidade de tinta que era para pintar uma casa improvisada, que tinha muito disso na época. Então, ela dizia assim: “Eu dispenso” e ela mesma comprava as tintas, o INEP ajudava em parte, mas não tinha verba direcionada pra isso, então, ela fazia o jeito dela de sobreviver, então a panificadora foi um deles. (ZÉLIA, 2010).

Segunda-feira com problemas para resolver não parava mesmo. Foi muito pressionada. A questão política muito forte (CARMEM ANDRADE, 2011).

Essa realidade se apresenta no cotidiano das mulheres e se impõe numa segregação institucional que pode comprometer a busca de autonomia profissional, e, por conseguinte a autonomia familiar, ou seja, no caso de Carmen Teixeira, das funções de mãe, e

professora. Uma vez que a escolarização e a profissionalização são princípios indissociáveis para o empoderamento das mulheres, cada período histórico lida com um contexto social diferenciado e desenvolve concepções e hábitos concernentes ao momento histórico vivido.

É visível que a atuação profissional de Carmen Teixeira no desempenho de sua gestão na Escola de Aplicação e no CECR ao criar vínculo afetivo com as/os alunas/os, demonstrava o quanto esteve empreendendo uma liderança gestora nos moldes de mulher, marcando assim, nas aprendizagens delas/es a importância dos valores humanos em todas as instâncias da vida. O interessante é que tais valores não precisaram ser ensinados apenas em sala de aula, mas transmitidos no cotidiano como podemos observar adiante nos relatos de alguns deles.

Nós fazíamos parte do coral da Escola Parque. Eu, Maridaura, você também, né? Nós cantamos na sala Cecília Meireles, bumba-meu-boi... [...] naquela época nós tínhamos organizado uma peça dessas, hoje, seria um espetáculo. Maravilha. Eu pensei, uma vontade que essa peça retomasse. Que os alunos apresentassem. Eu gostaria de falar um pouco de Carmen Teixeira, quando você colocou aquele jarrinho ali (margaridas brancas) eu me lembrei da postura de Carmen. Toda a sensibilidade, a humanidade dela e a elegância dela. Charme, que pra gente que não tinha em casa, que não via muito esse charme todo. Com toda a simplicidade dela, com aquelas roupas elegantes, ela chegava para a gente com humildade. A gente amava ela. Ficava assim babando de ficar vendo aquela mulher de uma simplicidade... (M^a DA GRAÇA, 2011).

Naquela época eu fazia parte do grupo Caxinguelê. E até hoje eu canto. [começa a declamar com emoção as falas da peça que apresentavam]. O que eu aprendi na Escola Parque até hoje eu emprego. Eu aprendi a fazer sapato, aquele sapato mocassim da época, bolsa de couro, bolsa de piaçava, bolsa de corda. Quando eu saí da Escola Parque, eu fazia em casa e vendia na feira de Água de Meninos (ROBERTO, 2011).

Quisera eu nesse momento falar tudo o que penso, tudo aquilo que conquistei voltado justamente para a Escola Parque. Por comportamento fui monitor, e depois sou funcionário. Funcionário que o salário atrasava 3, 4 meses. Por vezes queríamos falar com D. Carmen e ela falava: passa lá na minha casa que eu te dou 5 reais (cruzeiros). Passa l na minha casa que a gente pode conversar melhor. [...] D. Carmen era de poucas palavras, bastava um olhar e todo mundo corria. Quando D. Carmen chegava com naquele carrinho azul... verde, todo mundo corria. Era disparada. Ninguém ficava debaixo da árvore. Lá vem D. Carmen! E todo mundo ia para sua sala de aula. A gente aprendia a respeitar. Firme, de poucas palavras, mas de olhar muito profundo (PEDRO, 2011).

Vovô diz 'Neri é sobrinho de Dona Carmen Teixeira'. Por que ela me levava sempre. Muitos dos finais de semana eu ia pra casa dela, ela pegava e me levava, ia um ou outro aluno, mas eu era mais constante. Ela morava ali perto da Fonte Nova, quando tinha jogo do Bahia, então... (NERIVALDO, 2010).

Era ainda muito pequena e não podia estudar ainda. Minha mãe trabalhava na cozinha da Escola de Aplicação e eu ia para lá com autorização de D. Carmen que pegava na minha mão e passeava por toda a escola de mãos dadas comigo conversando sobre tudo que via. (NOÉLIA, 2010)

No entanto, ao analisar o vínculo afetivo que Carmen Teixeira criava com suas/seus alunas/os, percebemos aí a convicção nos princípios educacionais que nortearam sua prática pedagógica e atuação gestora. Em síntese a razão de ser de todo processo educativo: era a/o aluna/o, a prioridade era a/o aluna/o. Cabe considerar que para além da afetividade, o seu objetivo era desenvolver-lhes um espírito crítico e autocrítico, instrumentalizá-los a lidar com a diversidade, a pluralidade, a multidimensionalidade da vida, principalmente, nos processos formativos pessoal e profissional.

Era lição de vida da partilha, da justiça, da igualdade. Nunca entendi que era menina miserável de periferia, coitada. Era igual. Nós somos a concretude do sonho de Anísio. Figuras femininas. Aqui dentro a gente não se via com inferioridade de raça e de gênero (DARCY, 2011).

Assim, conduzir instituições de ensino nessa direção é romper com uma concepção de escola que reproduz e ratifica as diferenças sociais, reforçando muitas vezes preconceitos e estereótipos, quer sejam de gênero, etnia, estética, opção sexual, opção religiosa e até mesmo política.

As experiências pedagógicas e práticas de gestão educacional, implementadas por Carmen Teixeira nesses espaços formativos com alunas/os, professoras/es, colaboradoras/es, traduzem no mínimo, o quanto contribuíram indubitavelmente em suas vidas, motivando com seu exemplo de dedicação, competência e profissionalismo, os que por ali passaram. Sua ética e compromisso com a educação deixaram visíveis sua determinação e itinerância de mulher no sentido de construção de uma sociedade mais justa, apesar do contexto sócio-cultural valer-se dos mecanismos inerentes a manutenção do poder masculino para consumir um processo de invisibilização e dela própria optar, submeter-se e/ou acomodar-se em visibilizar apenas a obra idealizada por Anísio Teixeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro aspecto que priorizamos registrar acerca das itinerâncias de Carmen Teixeira, no cenário educacional baiano, diz respeito à riqueza, beleza e significação denotadas no seu legado profissional e familiar, reconhecidamente por testemunhos de afeto, admiração profissional e amizade.

O afeto expresso nas falas de entrevistadas/os significa que Carmen Teixeira no contexto pessoal conseguiu estabelecer boas relações interpessoais e soube colocar-se no espaço público como profissional competente e exigente, sem descurar das dimensões de mulher, filha, amiga, mãe, que não são tarefas das mais fáceis. Ficou, portanto, o registro de afeto e dignidade em suas ações, em ambas as dimensões, expressas pela sensibilidade, generosidade e senso estético, mesclado por uma precisão cortante em apontar os erros, certa intolerância com a lentidão de raciocínio, impaciência com a falta de determinação no cumprimento dos objetivos, que promoviam por vezes distanciamentos, ressentimentos, causando estranhamento e retração por parte de algumas pessoas. Tais ambiguidades não comprometeram o fato de suas relações reverberarem construções afetivas consistentes.

Vale ressaltar que a abrangência de possibilidades do método biográfico favoreceu a princípio um movimento de investigação sobre essa dimensão pessoal e o processo de formação e, por outro lado, entender os sentimentos, representações e evidências de invisibilidade do papel dessa mulher no desempenho de suas atividades profissionais, presentes nas relações de gênero desde a infância até a vida adulta. No entanto, não pretendemos, no caso deste estudo, esgotar o tema, principalmente por perceber que as análises provenientes da fundamentação teórica se entrecruzam em várias dimensões do viver que uma vez aprofundadas, apontam para novas reflexões, investigações teóricas e enriquecimento biográfico.

Assim, a partir das histórias de vida pudemos desvelar as itinerâncias de Carmen Teixeira desde a infância até a fase adulta, que se fez de idas e vindas, partidas e chegadas, construções e desconstruções, avanços e recuos, em função de diversos fatores que estão implicados numa existência. Buscamos investigar o contexto educacional e profissional das mulheres no cenário da educação na Bahia e influências que tiveram família e escola, espaços onde se educou e construiu inicialmente, sua identidade de mulher jovem, e foi criando estratégias de enfrentamento através de formas de acomodação e resistência, no intuito de definir outros contornos para as expectativas estereotipadas de papéis sexuais ao tornar-se educadora.

Rever o cenário educacional da formação de professoras em seu tempo formativo, bem como a construção social de ser mulher e ser homem, filtrando dessas experiências vividas, construções e desconstruções sócio-culturais levou-nos a reflexão sobre a construção desses vínculos profissionais e as possibilidades de re-significação do fazer profissional (FAGUNDES, 2005).

Evidenciamos nesse ponto, a importância do uso do método de histórias de vida e dos estudos de gênero, na construção do conhecimento à medida que são articulados à educação e formação docente, desvelando os meandros do poder e dominação, presentes nas contradições, silenciamentos e discriminações estabelecidas através das relações de gênero, historicamente construídas e percebidos nas interações sociais.

Notadamente nos diálogos que estabelecemos sobre Carmen Teixeira, o nosso foco foi, tanto quanto possível, saber: *Quais as itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira e atividade profissional de educação na Bahia visibilizados pelas lentes de gênero?* Assim nosso objetivo geral foi investigar as itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira e atividade profissional de educação na Bahia pelas lentes de gênero buscando ensejar novas contribuições para o contexto sócio-educacional na medida em que reconhecemos na abrangência de suas ações a qualidade, competência e determinação para realizar bem todas as tarefas que lhe foram atribuídas, mas sutilmente ocultadas.

Trouxemos reflexões acerca da educação vivenciada pelas mulheres, mediatizadas por diretrizes e definições preestabelecidas socialmente em que entreteceu suas itinerâncias de vida/formação, fazendo uma abordagem sobre o patriarcado e sua influência nessa conjuntura, bem como dos fundamentos do positivismo para constituição familiar e individual.

O modelo de família patriarcal vivenciado configurou a organização e relações familiares, caracterizando-se por um extenso grupo constituído por uma estrutura dupla, sendo composto pelo *núcleo conjugal* e sua prole legítima (filhos legítimos, enteados, genros, noras, descendentes) e *camada periférica*, a qual se incorporavam: parentes, afilhados, agregados e amigos, e não tivemos evidências de haver concubinas e filhos ilegítimos.

Todos abrigados sob o mesmo domínio, na casa da praça da igreja matriz, em Caetité, sob a autoridade do patriarca, senhor de muitas terras e do mando político, que se perpetuou por um longo período, influenciando pessoas e determinando o destino de muitos que estavam sob o jugo desse poder. Com a velhice e saúde abalada, além de novas configurações políticas no estado da Bahia, foi perdendo força inclusive no âmbito familiar, e antes mesmo de ficar viúva D. Anna já deliberava restrições na conduta das/os filhas/os, como vimos no relato da neta.

Mediante observações e leituras acerca desse sistema de parentesco, em que os indivíduos se reconheciam no mundo, como filho/a, parente, compadre, agregado, cabra, buscamos a compreensão do funcionamento do patriarcado ao conferir os limites e possibilidades para cada um, principalmente para as mulheres da família. Cabe salientar que o poder patriarcal não foi se dissolvendo na direção das mulheres, apesar da composição desse sistema ir perdendo espaço, à medida que evoluíam as relações de produção, rumo a uma sociedade mais complexa e a institucionalização do Estado.

Deste modo, ficou evidente que as mulheres Teixeira não tiveram arrefecidas as restrições sociais imputadas às mulheres de seu tempo. Carmen, no entanto, rompeu com o sentimento de inadequação e com força e determinação no âmbito pessoal das relações afetivas, optou por assumir a maternagem, mas permanecer solteira, garantindo seus direitos civis, assegurados especialmente a brasileiras solteiras até 1962.

No campo de atuação profissional, não chegou a ser transgressão social, sua opção pelo magistério, uma vez que o campo educacional constitui-se o *locus* tolerável pela sociedade para que a mulher transite pelo espaço público. Contudo, observando sua itinerância, tanto pela forma como pela abrangência que ocupou esse espaço público, observamos uma dinâmica que envolvia autonomia, autoridade e empreendedorismo, os quais não se encaixavam como atributos *femininos* no espaço educacional.

Num contexto de busca à emancipação e autorrealização, Carmen Teixeira, como dito anteriormente, fez opção por prosseguir sua caminhada pessoal não estabelecendo um contrato de casamento, e assumiu sozinha a maternidade por processo de adoção, o que entendemos como uma transgressão as normas sociais vigentes. Por outro lado, observamos que a manutenção de uma conduta recatada, discreta e focada no trabalho denunciava sua convicção nas tradições de família e nos seus valores éticos, estéticos e morais, como reflexo da educação que recebeu na família e na escola.

‘Escapando’ dessa estruturação educacional familiar, encontrou-se numa circunstância peculiar quando se transferiu para a capital do estado, instalou-se num pensionato no centro da cidade, na Av. Sete de Setembro em que permaneceu apenas um ano, transferindo-se no ano seguinte para o pensionato de D. Anfrísia, por orientação de Anísio.

Neste período, como pudemos constatar, esteve submetida ao contexto da sociedade baiana, do início do século XX, que se configurava num período de transição entre os primórdios da modernidade e do desenvolvimento a partir de padrões cosmopolitas europeus, aos costumes e moldes de um estado rural, colonial, de raízes escravocratas e

predomínio patriarcal, em que às precárias condições urbanísticas da cidade de Salvador com suas ruas estreitas, casarões mal-ventilados, ausência de esgotamento sanitário, falta de água encanada na maioria das casas, comprometiam a saúde pública e permanência nesses espaços (FERREIRA FILHO, 2003).

Constatamos que ousou viver essa nova realidade para galgar com a simplicidade, altivez e determinação que lhe eram peculiares outros patamares no que se refere à profissionalização, bem como suas perspectivas da continuidade formativa.

Diante disso, pudemos perceber as itinerâncias de Carmen no enfrentamento da conjuntura androcêntrica e excludente então, visibilizar o seu papel na implementação do projeto de educação integral e formação de educadoras na Bahia, bem como as repercussões das relações de gênero nas escolhas profissionais, diante da segregação hierárquica nas instituições de pesquisa educacional. Ademais, o fato de que esse espaço destinava-se aos profissionais graduados no ensino superior, inferimos que a sua formação de professora primária no curso Normal equivalente ao ginásio no período que cursou, poderia ser um dos motivos para que Carmen Teixeira assumisse uma atitude de acomodação na invisibilidade que o contexto generificado lhe impusera.

Carmen exerceu cargos de diretoria por muitos anos com a maestria e a desenvoltura que a função exigia, o que contrariava os discursos pedagógicos de que “[...] as mulheres eram “naturalmente” propensas ao sentimentalismo e por isso era preciso rodeá-las de outros recursos para que pudessem exercer bem sua autoridade” (LOURO, 2003, p. 82).

A admiração profissional verificada na fala de muitas/os professoras/es e funcionárias/os dá o indicativo de que a competência na realização de suas atividades profissionais, o respeito à livre expressão criativa, a exigência de resultados, a busca pelo melhor foi a marca de Carmen que ficou, em forma de respeito e amizade.

Ficou perceptível para nós que o brilho de Carmen foi ofuscado pela figura de Anísio Teixeira, o que pode evidenciar as questões sexistas envolvendo o lugar do masculino e do feminino por demais impregnadas no seu ser, no espaço formativo familiar em que cresceu reverenciando os feitos do irmão e admirando-o. Assim, ainda que se dispusesse a romper com algumas configurações pré-estabelecidas de ordem familiar e sócio-culturais do tempo em que se iniciou na senda de escolarização, percebemos que a própria Carmen não se permitiu o mérito de suas realizações e que o seu trabalho fosse colocado em relevo, como se fosse uma lealdade ao irmão, às expectativas e planos de sua família para que a obra do masculino fosse evidenciada e ela fosse coadjuvante, apenas nos bastidores, atrás das cortinas.

Essa postura de Carmen que se coloca como coadjuvante da obra de Anísio, negando sua obra pessoal não deixa de ser um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que ela rompe com algumas situações estabelecidas socialmente, transgredindo muitas regras, também se deixa levar pelo socialmente estabelecido de que o lugar da mulher é nos bastidores, aceitando essa condição, encobrendo com o “manto da invisibilidade”.

Ora, se a própria autora não quis evidenciar sua obra, é claro que a sociedade não o fará, pois fazer isso significa endossar a transgressão à regra, significa levantar a bandeira da mulher no poder: gerindo, tomando decisões, decidindo o futuro de muitos, conduzindo processos mais amplos. Considerar Carmen apenas como professora é mais cômodo do ponto de vista da história de invisibilidade das mulheres.

Portanto, ao visibilizar tais itinerâncias, entendemos, que possamos ajudar a descaracterizar algumas ideias cristalizadas na sociedade sobre as mulheres, propiciando uma reflexão sobre a importância de repensar a abordagem de educação e gênero de um ângulo mais abrangente, incluindo no projeto da educação, as mulheres como gestoras, coordenadoras do projeto pedagógico, administradoras financeiras, articuladoras, não se restringindo apenas a ser professora, que reflete a imagem da mãe, mas uma profissional que se vê em constante processo de crescimento em todas as dimensões do seu ser.

É inegável a importância e a representatividade do nome da educadora Carmen Teixeira e suas contribuições para a educação, principalmente no período de 1950-1971, por se tratar do período de maior atividade profissional da educadora/gestora. Como percebemos através das entrevistas, relatos e documentos, seu nome é carregado de história, principalmente, por ser uma mulher determinada a atingir seus objetivos em favor da formação docente e da educação dos menos favorecidos na Bahia, no enfrentamento dos desafios, dificuldades e regimes totalitários.

Carmen Teixeira foi uma educadora/gestora exemplar, apesar de ser uma pessoa exigente, rígida em seus princípios e crenças, dura nas suas posições, beirando à teimosia e intransigência, a menos que bons argumentos a demovessem; competente quanto ao método de trabalho nas suas instituições em que exerceu as mais diversificadas atividades profissionais na educação. Sua história de vida/formação pessoal e profissional foi de dedicação ao trabalho, aos estudos, inclusive em outros países da Europa e nos Estados Unidos, com destacado amor à profissão e à família, muitas vezes relegava a segundo plano questões pessoais e priorizava as necessidades profissionais.

O reconhecimento do legado que a educadora/gestora Carmen Teixeira deixa para a educação é a marca de seu compromisso com a educação integral para crianças e jovens desfavorecidos e das/os professoras/es da educação básica, comprovando por essas experiências que é possível realizar um projeto de valorização do humano através da educação integral pública e de qualidade para a população em geral e para professoras/es, reconhecendo sua importância como estratégia de transformação social e humana, no que se refere tanto ao desenvolvimento socioeconômico quanto ao desenvolvimento humano.

Assim, buscamos a partir de uma escuta sensível entender os percursos pessoais/formativos e suas concepções educacionais de formação de crianças e jovens e de professoras no espaço-tempo histórico delineado, garantindo a profissionalização feminina, a partir da escolarização de qualidade, dando à educação das mulheres do seu tempo novos contornos no que tange ao acesso e à participação em atividades curriculares inovadoras voltadas para a educação integral.

Por fim, tomando a escrita dessa história, cabe a nós, pesquisadoras comprometidas com as histórias das mulheres e seu empoderamento, desvelar essa história, colocando cada realização no seu “devido lugar”, visível aos olhos daquelas/es que ainda não possuem lentes que ampliem suas percepções para as desigualdades, silenciamentos e assimetrias que discriminam as diferenças de toda ordem entre os seres humanos que neste trabalho ajustamos o foco para as discussões de gênero, fazendo jus à obra dessas mulheres invisibilizadas, como foi o caso de Carmen Teixeira.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M^a Helena M. B. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a História da Educação e de educadores no Rio Grande do Sul. **Educação** (UFAL), Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 139-156, 2005.
- AGUIAR, Lielva A. Entre o sertão e a capital: Caetité nas primeiras décadas do século XX. In: III Simpósio ILB. Itinerários da Pesquisa Histórica: Métodos, fontes e Campos temáticos, Mariana: Minas Gerais. **Anais do III Simpósio ILB**, 2010.
- ALAMBERT, Zuleika. **Feminismo: o ponto de vista marxista**. Nobel. São Paulo. 1986.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo. Fundação editora da UNESP, 1998 (Prismas).
- ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. A presença dos protestantes na educação da Bahia: O caso do Instituto Ponte Nova. **Revista da FAEBA**, Salvador, n° 13, p. 93-99, jan./junho, 2000.
- ALMEIDA, Stela Borges de; FEITAS, Joseania Miranda. Programa de Reconstrução Educacional na Bahia: Anísio Teixeira (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Orgs). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- ALMEIDA, Ângela. Notas sobre a família no Brasil. In: ALMEIDA, A.M. et al. (Orgs.) **Pensando a família no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987, p.53-66.
- ALMEIDA, Ângela. **O gosto do pecado**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- ALVES, Nicodema. **Ocaso**. Disponível em www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/index_historia_nicodema.html - 24k, Acesso 13 jul. 2010.
- APPLE, Michael. Relações de classe de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 60. p.3-14, fev., 1987.
- ARÁN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n° 11, p.29-36, jul/dez, 2003.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- ARISTÓTELES. **Sabedoria das frases universais**. Disponível em <http://www.editora-opcao.com.br/FrasesMod-Mun.htm>. Acesso em 17 jul. 2010
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACON, Francis. **Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. 8. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores)

BAHIA. **Caetité**. Disponível em:
<http://www.bahiaeconomica.com.br/bahiainvest.html>. Acesso em 15 jul. 2010

BAHIA. **Municípios baianos**. Disponível em:
<<http://www.bahiaeconomica.com.br/bahiainvest.html>>. Acesso em 15 maio 2009.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Redacta 4** (Resoluções de 1968 a 1974). Salvador, n. 4, 1976, 347 p.

BAHIA, Carmem de Britto. **Gestão Escolar e Educação Integral**: Uma experiência atual do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Tese de Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: Ufba, 2008.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano, 2002.

BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Caxambu: ANPED, Comunicação oral apresentada na XV Reunião Anual da ANPED, 1992.

BARRETO, Maribel Oliveira. **Teoria e prática de uma Educação Integral**. 1. ed. Salvador: Sathyarte, 2006.

BASTOS, Zélia. **Associação de Senhoras de Caridade de Caetité 1919/ 2010**. Salvador: Egba, 2010.

BASTOS, Zélia. **Carmen Spínola Teixeira**: uma biobibliográfica. Salvador: EDUFBA, 2009.

BASTOS, Zélia. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades. Salvador: Fundação Anísio Teixeira. 2000.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Trad. Sérgio Milliet. 10 ed: Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 12 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

BECKER, Howard S. **Método de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENHABIB, Seyla. "El feminismo y la cuestión del posmodernismo". In: **El ser y el otro en la ética contemporánea**: feminismo, comunitarismo y posmodernismo. Barcelona: GEDISA, 2006, p. 231-269.

BENHABIB, Seyla. Epistemologies of Postmodernism: A rejoinder to Jean-François Lyotard. In: NICHOLSON, Linda J. (org.). **Feminism/Postmodernism**. New York :Routledge. 1990, p. 107-129.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Trad. Zuleide Alves Cardoso Calvacante, Denise Maria Gurgel Lavallé. Revisão científica Maria da Conceição Passegi, Marcio Venicio Barbosa. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Trajetória de herdeiro entre dois projetos políticos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.35, n.1, p. 99-112, jan./abr., 2009.

BITTENCOURT Agueda Bernardete. Anísio Teixeira: Origines internationales d un nationalisme pédagogique. In: **Colóquio Saber e Poder**, Campinas, 2008.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **O Conselho de Educação da Bahia**: 1963 e 1967. Salvador: Conselho Estadual de Educação da Bahia, 2010.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Memória de um professor e momentos da Carreira docente. **Revista da FAEEDBA**: educação e contemporaneidade. Salvador, n. 29, v. 17, p.185-200, jan-jun., 2008.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Criação e reorganização do Conselho de Educação da Bahia. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 10, p. 13-30, jul-dez, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alisson M.; BORDO, Susan R. **Gênero, corpo, conhecimento**: Trad. Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro. Record: Rosa dos Tempos, 1997, p. 19-39.

BORGES, Wanda Rosa. A profissionalização feminina: uma experiência no ensino público. São Paulo: Loyola, 1980.

BOURDIEU Pierre. **O poder simbólico**: Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU Pierre. **A dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, Zaia (Org). **A crise dos paradigmas e a educação**. v. 35. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

BERMAN, Ruth. Do dualismo de Aristóteles à dialética materialista: a transformação feminista da ciência e da sociedade. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan R. **Gênero, corpo e conhecimento**. Trad Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997, p.241-275.

BRZEZINSKI, Iria. Anísio Teixeira e o Instituto de Educação de Goiás: Política educacional? Formação de profissionais da educação? Construção escolar?. In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Orgs). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. jan/fev/mar. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Apásia; LIMA, Valentina R; HIPÓLITO, Lúcia. O método da história de vida na América Latina. **Cadernos do CERV**. São Paulo, n. 219, p.148-180, 1984.

CÂNDIDO, Antônio. The Brazilian Family. In: T. Lynn Smith. **Brazil**. Portrait of a Half Continent. Nova Iorque: Marchant General, 1951, p. 291-311.

CASTELLANOS, Gabriela. Gênero, poder y postmodernidad: hacia um feminismo pela solidaridad. In: LUNA, Lola; VILLANOVA, Mercedes (Comp.). **Desde las orillas pela política**. Género, poder em America Latina. Barcelona: Seminario Interdisciplinar de la Muller y Sociedad; Universidad de Barcelona, 1996, p.21-48.

CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 169-285.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cyntia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C. C. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cyntia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C. C.(Orgs.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CATANI, Denice Bárbara. Práticas de formação e ofício docente. In. BUENO Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CHASSOT, Attico Inácio. **A Ciência é masculina? É sim, senhora!** Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2003.

CHINOY, Ely. **Sociedade: uma introdução à sociologia**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 2003.

COMTE, Augusto. **Curso de Filosofia positiva**. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.(Coleção Os pensadores)

CONNELL, Robert. Como teorizar o patriarcado? **Educação e Realidade**. V.16. jul-dez, 1990.

CORREA, Mariza. **História da Antropologia no Brasil (1930-1960)**. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1987. p. 25

DA MATTA, Raymundo José. **Memórias História do Conselho de Educação da Bahia: 1842-1992**. Salvador: Conselho Estadual de Educação da Bahia, 2010.

DA MATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DA MATTA, Roberto. A família como valor: considerações não-familiares sobre a família à brasileira. In: ALMEIDA, Ângela M. et al. (Orgs.). **Pensando a família no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987. p.115-36.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DERRIDÁ, Jacques. O carteiro da verdade. In: DERRIDÁ, Jacques. **O cartão-postal: de Sócrates a Freud e além**. Trad. Lessa, A. V.; Perelson, S. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores)

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (orgs.). **O método auto biográfico e a formação**. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95 (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das histórias de vida).

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (orgs.). **O método auto biográfico e a formação**. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 143-153 (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das histórias de vida).

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (orgs.). **O método auto biográfico e a formação**. Natal, Rio Grande do Norte:EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p.189-222. (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das histórias de vida).

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: PRIORI, Mary Del (org.); Carla Bassanezi **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2006. p. 223-240.

ÊBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma escola diferente**. São Paulo: Nacional, 1969.

ÊBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Carta a Anísio Teixeira**. Salvador. 26 Abril, 1964. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/ CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. ATc 64.04.26.

ENGELS, Frederich. **A Origem da família, da propriedade privada e do Estado**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

FAGUNDES, Tereza Cristina. **Mulher e Pedagogia**: um vínculo re-significado. Salvador: Héliqua, 2005.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Educação e construção de identidade de gênero. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA, Pró-Reitoria de Extensão, 2001, p.11-18.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: PRIORE, Mary Del (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 241-277.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 4. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FARINA, Bárbara Cristina; TRARBACH, Diana de M.. Inclusão e Formação de Lugares: do pertencimento à estigmatização. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2009, Porto Alegre. **Anais do Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método auto biográfico e a formação** (orgs.) Natal, Rio Grande do Norte:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57 (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das histórias de vida).

FERREIRA FILHO, Alberto H. **Quem pariu e bateu, que balance!** Mundos femininos, maternidade e pobreza – Salvador, 1890 – 1940. Salvador: EDUFBA. 2003.

FERREIRA FILHO, Alberto H. Desafrikanizar as ruas: elites letradas, mulheres pobres e cultura popular em Salvador (1890-1937). **Afro-Ásia**. n. 21-22, p.239-256, 1999.

FIGUEIRA, Sérvulo, A. O “moderno” e o “arcaico” na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In: FIGUEIRA, Sérvulo A. (Org.) **Uma nova família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, p. 11-30.

FINGER, Matthias. As implicações sociopistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (orgs.). **O método auto biográfico e a formação**. Natal, Rio Grande do Norte:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p.119-128 (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das histórias de vida).

FLAX, Jane. Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory. In: NICHOLSON, Linda J. (org.). **Feminism/Postmodernism**. New York: Routledge.1990, p. 39-62.

FOLLADOR, Kellen Jacobsen. A mulher na visão do patriarcado brasileiro: uma herança ocidental. In: **Revista Fato&Versões**, n.2, v.1, 2009, p.3-16. Disponível em: www.catolicaonline.com.br/fatoeversoes. Acesso em 12 fev 2010.

FONTES, Solon Santana. **Anísio Teixeira, um educador iluminista**: premissas da modernidade no Brasil (1924-1970). Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A mulher e os rapazes**: história de sexualidade (extraído da história da sexualidade v.3). Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FREIRE, Jane Luci O. Mulheres nas primeiras décadas do século XX na sociedade baiana: papéis sociais e educação. In: FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. (Org.) **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero**. Salvador: Hélivecia, 2005. p. 233-248

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1995.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/visualiza_colecao_digital.php?titulo=Normas%20de%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20tabular&link=Normas_de_Apresentacao_Tabulares#> Acesso em: 21 jul. 2009.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinte_seindicais2010/SIS_2010.pdf. Acesso em: 13 mar. 2010.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Indicadores de desenvolvimento social**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernadete. O problema da Metodologia da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. In: RODRIGUES, Maria Lúcia; NEVES, Moemia Pereira (Org.). **Cultivando a pesquisa** – reflexões sobre a investigação nas Ciências Sociais e Humanas. São Paulo, Franca: UNESP, Fev/1998.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida do professor e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, ANTONIO (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Porto Editora, 2000, p. 63-78.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro. Record, 2004.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONZÁLEZ, Leopoldo Jesús Fernández; DOMINGOS, Tânia Regina Eduardo. **Cadernos de Antropologia da Educação**, vol. 5. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GOUVEIA NETO, Hermano. **Anísio Teixeira: Educador Singular**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

GRAYLING, A. C. **Epistemologia**: Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr. 1996. Disponível em <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/grayling.htm>. Acesso em 12 nov. 2008.

GUMES, Marieta Lobão. **Caetité e o Clã dos Neves**. Salvador: Mensageiro da Fé, 1975.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. (Coleção Biblioteca Tempo Universitário, 84. Série de Estudos Alemães).

HAHNER, June E. **A mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1978.

HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo**. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Marata, 1996.

HARTMANN, Heidi. **The unhappy marriage of marxism and feminism: towards a more progressive union, capital and class**. Boston: South and Press, n. 8, p.1-33, 1979.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1987.

HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papyrus, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. Processos de trabalho na escola; algumas categorias para análise. **Teoria e Educação** n°4 Porto Alegre, 1991. p.3-20.

ISMÉRIO, Clarisse. **Mulher: a moral e o imaginário: 1889/1930**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

JAGGAR, Alisson. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alisson; BORDO, Susan R. Trad. Britta Lemos de Freitas. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997, p.157-183.

JOSSO, Marie-Cristhine. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (orgs.). **O método auto biográfico e a formação**. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 37-50 (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das histórias de vida).

JOSSO, Marie-Cristhine. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOEHNE, André. Deocleciano Pires Teixeira: o “coronel” de Caetité. (Ver título). **Caderno de Cultura Caetiteense**. Caetité: Prefeitura Municipal de Caetité, Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, v. 9, 2003

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1953.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. 5 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

LENNER, Gerda. La creación del patriarcado. In: LENNER, Gerda. **El origen del patriarcado**. Barcelona: Critica, 1990, p.310-330.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira**: estadista da educação. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

LIMA, Marta Maria Leone. As mulheres e o século XX. In: FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero**. Salvador: Hélivecia, 2005. p. 249-271

LIMA E SOUZA, Ângela Maria F. de. O viés androcêntrico em Biologia. In: COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecília Maria B. (Org.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira. Currículo, gênero e sexualidade: O normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLENER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 41-52.

LOURO, Guacira. Gênero e Magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cyntia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C. C.(Orgs.). **Docência, memória e gênero**: São Paulo: Escrituras Editoras, 2003.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006, p.443-481.

LOURO, Guacira. Magistério de 1º grau: Um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 2, p.53-67, jul/dez,1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: as abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001. 1986

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação: Ilhéus. Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**; o fudante da educação. Brasília: Líber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-formação**; o fudante da educação.1. ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Crysalis, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. 2 Ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

- MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (orgs.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.
- MALUF, Marina. **Ruídos da memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.
- MACHADO, Lia Zanotta. Famílias e Individualismo: Tendências contemporâneas no Brasil. **Revista Interface - Comunicação, saúde, educação**. Botucatu, v. 5: 8, p. 11-26, 2001.
- MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, Papirus, 1997.
- MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Coordenação Ulisses Ferreira de Araújo Trad. Ana Venite Furzado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Educação em pauta: escola e democracia).
- MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito Federal: UNESCO, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia Social**. [online]. 2006, vol.18, n.1, p. 49-55
- NASCIMENTO, Gedeon Ribeiro. **O Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Escola Parque: simbologia de escola viva na comunidade do bairro da liberdade em Salvador, Bahia**. 2009. 86f. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Teologia.
- NEVES, Erivaldo Fagundes. Sucessão dominial e a escravidão na pecuária do Rio das rãs. **Sitientibus**, Feira de Santana, nº 21, p. 117-142, jul./dez. 1999.
- NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (orgs.). **O método autobiográfico e a formação**. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p.155-187 (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das histórias de vida).
- NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 2000, p.11-30.
- NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Ago. 2011.

OLIVA, Alberto (org.). **Epistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, Rio Grande do Norte. São Paulo: Paulus, 2008.

PASSOS, Elizete. **Angelina de Assis**. (1915-1988). Salvador: EDUFBA-FACED, 2009.

PASSOS, Elizete. **Amélia Rodrigues**.(1861-1926). Salvador: EDUFBA-FACED, 2005.

PASSOS, Elizete. **Anfrísia Santiago**. (1894-1970). Salvador: EDUFBA-FACED, 2005.

PASSOS, Elizete. **Guiomar Muniz Pereira**. (1895-1957). Salvador: EDUFBA-FACED, 2005.

PASSOS, Elizete. **Leda Jesuíno**. Salvador: EDUFBA-FACED, 2004.

PASSOS, Elizete. **Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de filosofia**. Salvador. UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999.

PASSOS, Elizete. **Um mundo dividido: o gênero nas universidades do Norte e Nordeste**. Salvador: UFBA, 1997.

PASSOS, Elizete. **A educação das virgens**. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1995.

PASSOS, Elizete. **Mulheres moralmente fortes**. Salvador: Santa Helena, 1993.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela M. S. Correia. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros** Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método autobiográfico e a formação**. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226p. (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das histórias de vida).

PINEAU, Gastón. **Temps et Contretemps**. Montreal: Édition sSaint-Martin, 1987.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PITA, Emiliana. **Hino de Caetité**. Disponível em www.geocities.org/br/acadcaetiteenseletras/patronos_19emiliana.html Acesso em 13 de jul. 2009

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. Paris: Celta, 1999.

PRADO, Geórgia Reis. **Estudo de contaminação ambiental por urânio no município de Caetité, Bahia** utilizando dentes humanos como bioindicadores. 2007. 182f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2007.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano 2002: Aprofundar a democracia num mundo fragmentado. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh/>. Acesso em: 30 ago.2009.

QUEIROZ, Maria I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

RAGO, Margareth. Ser mulher no século XXI ou Carta de Alforria. In: VENTURINI, Gustavo; REARMÁN, Marisol e OLIVEIRA, Sueli de (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços públicos e privados**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p.31-42.

RAGO, Margareth. **Feminizar é preciso ou por uma cultura filógena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

RANGHETTI, Diva Spezia. **A pesquisa auto-biográfica como espaço de reflexão e ressignificação da ação docente**. Disponível em: www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num3/artigo10.pdf. Acesso em: 14 jul 2008.

RIBEIRO, Marcos Profeta. **Mulheres e poder no alto sertão da Bahia: a escrita epistolar de Celsina Teixeira Ladeia (1901 a 1927)**. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em História Social, 2009.

SAFFIOTTI, Helieth. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e violência masculina contra as mulheres. Series Estudos e Ensaio: Ciências Sociais/ **FLASCSO** Brasil. Junho/2009, p.1-44.

SAFFIOTTI, Helieth. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mitos e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1997.

SANTOS, Helena Lima. **Caetité, pequenina e ilustre**. Tribuna do Sertão, Brumado, 1976.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Trad. Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção Mulher).

SCOTT, Joan. W. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Trad. Cristina R. Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVEIRA, Juracy. A escola experimental do C.B.P.E. de Salvador, Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. n. 69, v. XXIX, p. 67- 85, jan.-mar, 1958.

SOIHET, Rachel. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-300, 2007.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres e Relações de Gênero: Algumas Reflexões. In: III Jornada de Estudos da Antiguidade, 2006, Rio de Janeiro. **Anais da III Jornada de Estudos da Antiguidade**. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ - Fábrica de Livro/SENAI, 2006

SOUZA, Alinaldo Faria de. **Entre a reclusão e o enfrentamento**: a realidade da condição feminina no Espírito Santo a partir dos autos criminais (1845-1870): desmistificando estereótipos. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2007.

SOUSA, Cynthia Pereira. Evocação da entrada na escola. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira. **A vida e o ofício dos professores**: formação continua autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: escrituras, 1998. p. 31-44.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidnei (Org.). **Currículo e docência**: tensões contemporâneas, interfaces pós-formais. Salvador: UNEB, 2003, p. 35-56.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais**: Pesquisa e formação docente. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 119-134 (Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação).

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**; Trad. Mirna Pinsky. São Paulo contexto, 2007.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, M^a Helena C. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M^a Helena C. (Orgs.) **História e memórias da educação no Brasil**: século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: Editora UNESP: Salvador, Bahia: EDUFBA, 2001.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **O Ensino no Estado da Bahia**. Edição fac-símile Salvador, gráfica do Colégio Apoio, 2001.

TORRES, Cláudia Regina Vaz; SANTOS, Marluse Arapiraca dos. A educação da mulher e a sua vinculação ao magistério. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaios sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA – Pró-Reitoria de Extensão, 2001, p.129-141.

VIANNA, Oliveira. **Instituições Políticas Brasileiras**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, Niterói: Ed. da Universidade Federal Fluminense, 1987, 2vol.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e intercultural idade**. Lisboa: Afrontamento, 1999.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**: São Paulo: Cortez, 1993.

XAVIER, Elódia. **O declínio do patriarcado**. A família no imaginário feminino. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.

YOUNG-AISENDRATH, Polly. **A mulher e o desejo**: muito mais que a vontade de ser querida. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS



Universidade Federal da Bahia – UFBA

Faculdade de Educação

PPGE - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

Linha de Pesquisa: Currículo e (In)Formação

Grupo de Pesquisa Currículo, Complexidade e Formação - FORMACCE

Orientador: Roberto Sidnei Macedo

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME: _____ **LOCAL:** _____

*TEMA DA PESQUISA: ITINERÁRIOS DE VIDA/FORMAÇÃO E
CONTRIBUIÇÃO DE CARMEN TEIXEIRA PARA EDUCAÇÃO NA BAHIA
PELAS LENTES DE GÊNERO*

PONTOS PARA O DIÁLOGO:

1. RELAÇÕES PESSOAIS E INSTITUCIONAIS
2. PERFIL DE GESTORA
3. FORMAÇÃO DOCENTE
4. CONTRIBUIÇÃO EDUCAÇÃO NA BAHIA - REALIZADORA DOS PROJETOS DE ANISIO (CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS)
5. CONSELHEIRA DE EDUCAÇÃO

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – COMPLEMENTO DE FRASE



Universidade Federal da Bahia – UFBA
Faculdade de Educação
PPGE - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Currículo e (In)Formação
Grupo de Pesquisa Currículo, Complexidade e Formação - FORMACCE
Orientador: Roberto Sidnei Macedo

NOME: _____ **LOCAL:** _____

Questões subjetivas sobre a Dimensão profissional

1. Estudos em Caetité-SSA.....
2. Estudos em SSA
3. 1º emprego.....
4. O colégio normal
5. Planos de Seu Deocleciano para Carmen
6. Planos de Seu Deocleciano para as filhas.....
7. Planos de seu Deocleciano para os filhos.....
8. Planos de D. Anna para as filhas
9. Planos de D. Anna para Carmen.....
10. Planos de D. Anna para os filhos.....
11. Envolvimento na vida política de Caetité.....
12. Envolvimento na vida social de Caetité
13. Vida pública.....
14. Ação social
15. Moderadora nos
16. Autoritária quando.....
17. Exigente em
18. Determinada em.....
19. Gostava muito de
20. Vestia-se
21. Era auxiliada por.....
22. Viajava sempre
23. Viagens mais longe a serviço
24. Livros preferidos
25. Para ela o papel da mulher na sociedade

26. Para ela o papel do homem na sociedade
27. Apoio ao abrigo
28. Apoio a igreja
29. Apoio às escolas

Questões subjetivas sobre a dimensão pessoal

1. Avós paternos
2. Avós maternos
3. Seu Deocleciano era
4. Sua relação com os filhos era
5. Sua relação com as filhas era.....
6. Para seu Deocleciano D. Carmen era
7. Para dona Carmen seu Deocleciano era
8. Dona Anna era
9. Sua relação com os filhos era
10. Sua relação com as filhas era.....
11. Para D. Anna, D. Carmen era
12. Para D. Carmen, D. Anna era
13. O irmão mais próximo
14. A irmã mais próxima
15. Relacionamento com os irmãos.....
16. Relacionamento com as irmãs
17. Relacionamento com primos
18. Relacionamento com primas
19. Relação com Anísio.....
20. Relacionamentos/namoro
21. Razão de não casar
22. Sua madrinha
23. Seu padrinho
24. Ser a caçula significava
25. As festas.....
26. Reunião de família.....
27. Os sobrinhos
28. As sobrinhas
29. Cunhados
30. Cunhadas
31. Relação com empregados
32. Relação com empregadas
33. Ida para Salvador
34. Internato.....
35. Estudos
36. Trabalho.....
37. Caetité.....
38. A maior virtude.....
39. O pior defeito.....

40. A perda do irmão
41. Amizades
42. A doação
43. Cuidados com crianças
44. Solidão
45. Religião.....
46. A filha
47. Os netos
48. As netas
49. Melhor (es) amigo(s)
50. Melhor (es) amiga (s)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS



Universidade Federal da Bahia – UFBA
Faculdade de Educação
PPGE - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Currículo e (In)Formação
Grupo de Pesquisa Currículo, Complexidade e Formação - FORMACCE
Orientador: Roberto Sidnei Macedo

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME: _____ **LOCAL:** _____

1. Sobre a vida pessoal:

- ✓ Planos da família Teixeira para Carmen
- ✓ Irmãos mais próximos
- ✓ Sobrinhos/as mais próximos/as
- ✓ Amizades que mais considerava
- ✓ Relação com Anísio e o que mudou após seu falecimento
- ✓ A maior virtude
- ✓ O defeito
- ✓ Sobre o caso dos menino/s que encontrava na rua e levava para casa
- ✓ Sobre levar a mensagem à Garcia

2. Sobre a formação e vida profissional:

- internato na Av. sete (dados/referências)
- nome da Escola primária onde estudou e período;
- estudos complementares em Caetitê;
- viagens (EUA e Europa) de estudos após o curso Normal.

2.1 Algum registro ou referência de atuação:

- na Secretaria de Educação da Bahia como Inspectora Técnica de Escolas Particulares de 1935/38;
- na Secretaria de Educação da Bahia como Assistente do Secretário (Anísio) de 1948/68;
- na Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia em 1952;
- à disposição na UFBA em 1975, na Faculdade de Letras até quando se aposentou.

APÊNDICE D – TERMO DE CESSÃO DE ENTREVISTA

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Faculdade de Educação
PPGE - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Currículo e (In)Formação
Grupo de Pesquisa Currículo, Complexidade e Formação - FORMACCE
Orientador: Roberto Sidnei Macedo

TERMO DE CESSÃO

Eu, _____,
estado civil _____, RG _____ CPF _____,
declaro para os devidos fins que concordei em participar da pesquisa: *Itinerários de vida/formação e contribuição de Carmen Teixeira para educação na Bahia pelas lentes de gênero*, desenvolvida por Cecília Maria de Alencar Menezes, do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e que aceito que minhas declarações possam ser gravadas, analisadas e publicadas, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para a Tese de Doutorado, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Salvador, ____ de _____ de _____

Assinatura

ANEXOS

ANEXO A – ATA DE MANIFESTO CONTRA FECHAMENTO DA
ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ

digo, à Assembleia Geral do Estado:
 "Tavo do Conselho Municipal da Cidade de
 Caetité de Caetité, 2 de Abril de 1904.
 Ilhon.^{as} e Exm.^{as} Srs. Presidentes e membros
 da Assembleia Geral do Estado da Bahia
 Conselho Municipal de Caetité, no uso de suas
 saquadas dos direitos, sem respectivamente se
 apresentar ante o poder legislativo do Estado
 contra o decreto numero 215 de 29 de Dezembro
 do anno findo, decreto priundo de uma feia
 a prveiação de factos, não bem estudados, e cujas
 origens se desconhecem, ou alias não se procuram
 indagar e muito menos remediar. Esse decreto
 impriunindo do logares, considerados vitalícios
 e fechando dois estabelecimentos de ensino pro-
 fissional, instituidos em satisfação á instante
 solitação, digo, solitação das necessidades do
 ensino sertanejo, não só veio ferir direitos respei-
 tabilissimos e individuais, como matar de vez
 toda a aspiração que duas extensissimas zonas
 do Estado possessem ter de progressiva melhora
 da instrução, e da futura parte dos immensos
 beneficios que de sua diffusão infallivelmente
 decorrem. Não é, porém, o proposito deste con-
 selho entrar na appreiação, e estudo da consti-
 tucionalidade de se decreto, não só por que seria
 exorbitar, interferindo no circulo do interesse
 particular, da exclusiva competência dos pre-
 judicados e por consequinte affecto ao direito
 privado, como por não julgar-se com auctorida-
 de prveia, para entrar nessa appreiação,
 que parece-lhe excentrica de suas attribuições.
 Faltta, porém, incitamento pelo mais ovolbre e

pendia, com a famosa separada de Canelas sobre o fio da existência de ambos, ameaçando-os de morte a qual, por momento. As muitas famílias de mortos de longe, embora ardentemente o desejassem, deixaram de impor, se o pecado sacrificio de educarem suas filhas à vista da inutilidade que desde então foi condição inelutável da vida de ambas as escolas. Esta foi a causa real da diminuta frequência que sempre acompanhou os processos, amas digo, annos de sua precaria existência. Quanto ao mesmo é preciso notar que ambos os institutos pegiam-se estritamente pelos programas do instituto da capital, excepção feita das materias dispensaveis para o sexo feminino, com menor apparatus é a verdade, com a ausencia até do material impessoal, do que com justiça não podia-se ameaçar primar o pessoal docente, e sim ao governo, unico responsável pela falta de fudo, pela quasi indigeneia em que sempre viveram as duas escolas, mas não com menor dedicação, assiduidade da parte de fentes e professores. Todos honrados funcionarios, cumpridores de seus deveres. Quanto ao terceiro, isto é, a necessidade de reduzir-se as despesas, é preciso que se saiba que ellas não podiam ser mais reduzidas do que sempre o foram em ambos os institutos, e que os fizes noventa e tres pontos, allegados no decreto, jamais seguiram em taes escolas não passando de simples

justificado dos estímulos, qual o desconhecimento
mente por pugnar pelo imprescritivo e pelo di-
reito de seus municípios à instrução gra-
tuita garantida pela constituição do Estado
e tornada felizmente obrigatória, como per-
tencendo ao direito pelas condições actuaes
do nosso meio social. E não seria por demais
fazer agora no terço neste caso especial, o
conselho municipal de Cacti, me-se pela
excepcionalidade das circunstancias, cons-
tituido por gami dos interesses e dos municípios
vizinhos todos igualmente prejudicados
pela privação do instituto supprimeo, que
sendo de facto, um centro de cultura intellectual
para esta Cidade, era, como os factos irre-
cusallemente o provam, uma fonte de onde já
sensivelmente fluia a instrução preparando
um bom numero de professoras, hoje na mai-
or parte collocadas à frente da instrução pri-
mária em muitas localidades deste município,
no vizinho de Monte Alto nos de Jacaracy,
Riacho de Sant'Anna e Quasiçayre. É preciso
interesse da instrução primaria de duas
vastissimas zonas do alto sertão, profundamente
prejudicadas pela supressão das escolas,
que este conselho amana-se a levar a presente
representação ao poder competente, já tendo
em tempo, e em sua primeira reunião ordinaria
representado ao Ex.º Governador do Estado,
pedindo a recorridação do decreto suppres-
sor. Esse decreto em diversos, considerandos
premeira a justificar-se, salientando, 1.º
a falta de frequencia em ambas as escolas

2.ª a deficiência do ensino nellas municipalidades, 3.ª a necessidade de reduzir despesas, attendendo ao estado financeiro, combinado com a conveniencia de dar-se melhor applicação ás quantias annualmente gastas, já melhorando as condições taes já realisadas do Instituto Normal da Capital, já habilitando o Thesouro a mais prontualmente attender aos fragmentos do funcionalismo publico. A primeira das considerações, em quanto se ja fundada, pois se trata realmente para desigiar maior frequencia em ambas os estabelecimentos, sobre por terra e perde inteiramente o valor, si se indagar qual a causa real dessa diminuta frequencia. Tem animo de nem de longe susceptibilisar o melindre do illustre Governador, cujos criterios são conselhos respeitaveis, e em que todavia como simples constatação de um facto, recordar que, desde o principio de seu governo, claramente manifestou-se a intenção, senão a instrucção em absoluto, ao menos a instrucção que, unica, podiamos ter. Respeitando seu fôr intimo, mas lamentando o effeito da medida tomada, é preciso recordar que, por uma simples resolução administrativa, mais de cem escolas foram em um só dia fechadas, e em sua maioria ainda se estão até hoje! Ainda mais, em sua primeira mensagem apresentou considerações das quaes visivelmente se desprendia a intenção mal disfarçada de supprimir as dnas escolas. Perde então, a vista destes factos, a confiança na estabilidade dos dois institutos de todo de se apparecer do espirito da população, tanto deste municipio, como da de todos os outros. A ameaça contida n'esses precedentes

160
N. D. ...

ao Estado por uma quantia relativamente elevada, é preciso que se note que os preciosos benefícios que se mandam da instrução são de ordem a não terem, para a classe precariamente dada, além desses benefícios limitados, se os poucos alumnos que attingiram o termo do curso, pois no passado que estas se formavam, as do outro os annos ganhavam a instrução, o que é sempre util, e as creanças da escola americana, recebiam a instrução primaria, o que é um grande beneficio. Jamais pelvis se a este conselho a seguinte consideração: — infeliz da sociedade, que faz depender seu futuro economico dos custos que dá ao orçamento da instrução! O caso, pelo do illustre D.^o Clito Franca não pode servir de excusa, porquanto elle p. f. em muito mais criticas circumstancias, e sem desorganizar o ensino. Quando a gloriosa Thuna a quiz erguer-se do abatimento em que a sorte das armas a tinha lançado, fel. o. p. brindo de escolas e col. da p. publica, nem nem fora de propósito lembrar o dito que tomou-se vulgar: — Como tre escola fez a grama da Alemanha. Quando a Polia abateu supprimindo escolas, e Winas mantem quatorze escolas normaes! Assim pois, este conselho, convencido de que serve ao mais vital interesse de toda esta zona, e de que cum. p. um dever sagrado, pede a illustre representação estadual, composta na sua maioria de illustres, distinctos e investidosos filhos do centro, e por isso os mais ponderadores de suas neces.

sidades em matéria de instrução pública,
 que, compreendida, da inataca verdade
 de tudo quanto ali fica ponderado, sane
 o pro fundo mal causado a todos os vertidos pes-
 tabelcendo, as duas escolas, e para tornar as
 mais proficuas e de remuneração do ensino
 pelo centro, convertendo-as em mistas, com
 o que fornecerá ao ensino professores de um
 e outro sexo, que pela adaptação ao ensino,
 sujeitar-se-ão a suas preferencias da vida ven-
 tança em pequenas localidades, tão baldas
 de procura, quanto pelo atrazo de sua profun-
 sacão, parecetes dos benefícios da instrução.
 Está conselho confiado no fimo, alto patrio-
 tismo, illustração e desportino do beneme-
 rito poder legislativo, espera que sua repre-
 sentação seja tomada na devida consideração.
 Balbino Gabriel de Araujo Cajahyba Presidente do
 Conselho Tutelar dos Santos Guimarães N. T.
 Emílio Elycio da Silva 1.º Secretário Octavio Ha-
 vier Costin 2.º Secretário Sebastião Cardoso de
 Souza Sobrinho Conselheiro e Marcelino Jari dos
 Neves Conselheiro e Manoel Fernandes da Cunha
 Conselheiro Hermelino Antonio da Silveira
 Conselheiro Sabino Vieira da Costa Expedio-se
 ordem para que esta apresentação seguisse o
 seu destino.

Toda a hora e nada mais havendo a tractar, deram-
 se por terminados os trabalhos dos quaes foi la-
 vrada a presente acta que depois de lida, des-
 entida votada, foi approvada. Encerrou
 o Sr. Presidente a sessão.

Em, Álvaro Aurelino de Magalhães, offi-

ANEXO B – ATA DE INSTALAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ

Acta da installação da Escola Normal de Caetité.

Assimto e um dias do mez de Abril do anno de mil novecentos e vinte e seis, ás quatorze horas, na sala principal do edificio do antigo Instituto São Luiz Gonzaga, que pertencia á Sociedade Nacional de Educação e foi desapropriado por decreto do Excellentissimo Senhor Governador do Estado, em data de vinte e dois de Marco proximo passado, para n'elle ser installada a Escola Normal d' esta Cidade de Caetité; presentes o Excellentissimo Senhor Director Geral da Instrucção, Doutor Anisio Spinola Teixeira, o Director da Escola, Doutor Edgard da Silva Travassos Pitangueira, o corpo docente, composto dos Professores Alfredo José da Silva, Engenheiro Jayme Spinola Teixeira, Cirurgião Dentista Francisco Joaquim Bastos, Dona Helena Lima, Coronel Joaquim Manoel Rodrigues Lima Junior, Dona Maria Custancia Piranhos Cardoso, Dona Helinda Teixeira Rodrigues Lima, Commigo, Secretario, abaixo nomeado; a Professora do Curso Fundamental Dona Maria Celina Teixeira Rodrigues Lima, e Professor da Cadeira elementar annexa do sexo masculino, Salvador da Rocha Faria, as Professoras das Escolas elementares da Cidade, Dona Joana Margarida da Trindade Moraes, Beatriz Rodrigues Lima Hoffmann, Maria Theodolina das Neves Lobão, o Inspector da nova circumscripção escolar, Professor Deodécio Ramiro Alves da Silva, e Delegado Escolar Residente, Mousé

ANEXO C – REGISTROS DE FREQUÊNCIA NO LIVRO DE PONTO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ

Ponto do dia 22 de Março (6ª feira) de 1935

Curso Normal

1º Período		2º Período	
HORAS	Disciplinas	Disciplinas	Assinatura do Professor
8	Português	Português e Cont.	Elvinda de Sá
9	Francês	Pedagogia	Carmen Teixeira
10	Arithmetica	Português	Agnes J. de
13	Quimica	Hist. Univers.	R. Lima
14	Trab. Praticas de	Zoologia	Carmen Teixeira

157

5.ª Classe Diferenciada
1929. Fevereiro. Dia 28. 3.ª feira

Horas	Disciplinas	Assy. do Professor
Curso Fundamental 1.º ano		
8 às 8,50	Português :	Dulce da Silva Araújo
9 às 9,50	Arithmetica	Carmen Teixeira
10 às 10,50	Educ. Physica	
13 às 13,50	Trabos Manuais	Adriano João Simões
14 às 14,30	Musica	
15 às 15,50	Geographia	Leotina Maria Simões
Curso Fundamental 2.º ano		
8 às 8,50	Geometria	Carmen Teixeira
9 às 9,50	Português	Dulce da Silva Araújo
10 às 10,50	Desenho	Maria Constante Paranhos Band
13 às 13,50	Geographia	Leotina Maria Simões
14 às 14,50	Arithmetica	Eulmira Bastos Pitanguy
15 às 15,50		

ANEXO D – TERMOS DE POSSE NA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ

Termo de posse.

Em trinta dias do mez de Abril de mil novecentos e trinta e cinco, na Secretaria da Escola Normal desta Cidade de Caetité, compareceu a Professora Bellaniza Lima, effectivada no cargo de Professora Cathedratice de cadeira de Educação Phisica, na referida Escola, por Decreto de 11.º Quinzeiro de Outubro de mil novecentos e trinta e quatro proximo passado e publicado no Diario Official de dois do mesmo mez e anno, perante o Professor Director da Escola Normal, Membros do corpo docente e funcionarios da mesma, foi empossada no dito cargo a mencionada Professora, promettendo com affirmacão solenne de cumprir as leis do seu Paiz, e desempenhar leal e transtamente as funcões de seu cargo, sendo tudo deferido e substanciado no presente termo que ras assignado pelo Professor Director, pela empossada e professores que assistiram a esse acto. Eu, Ypiriro, Secretario Interino, o escrevi.

Ypiriro José de Souza

Bellaniza Lima

Maria Constanta Paranhos Soares

José F. de Jesus

Belina Rodrigues Lima

Arnell Tricã

Dulce da Silva Araújo

Evangelina Neves Costa

O. A. de Souza

Termo de posse

Dos vinte e quatro dias do mês de Março do anno de mil novecentos e trinta, no salão nobre desta Escola Normal da Cidade de Castité, perante o Director, nomeado por Decreto de dezembre de Março do mesmo anno, Professor Alfredo José da Silva, e de accordo com a autorisação por telegramma de vinte e um do referido mês, do Doutor Director da Instrução, tomou posse do cargo de Cathedratice interinial de Pedagogia e Didactica, desta referida Escola, a Professora Dona Carmen Spinola Teixeira, para cuja cadeira foi nomeada por Decreto do Excellentissimo Senhor Governador do Estado, em data de dezembre do corrente mês. E para constar, eu Sophia Guimarães Teixeira, Secretaria, lavrei o presente termo que será assignado pelo Director e pela mencionada Cathedratice.

Alfredo José da Silva
Carmen Spinola Teixeira

ANEXO E – CURRÍCULO VITAE DE CARMEN TEIXEIRA

CARMEN SPINOLA TEIXEIRA

Curriculum Vitae

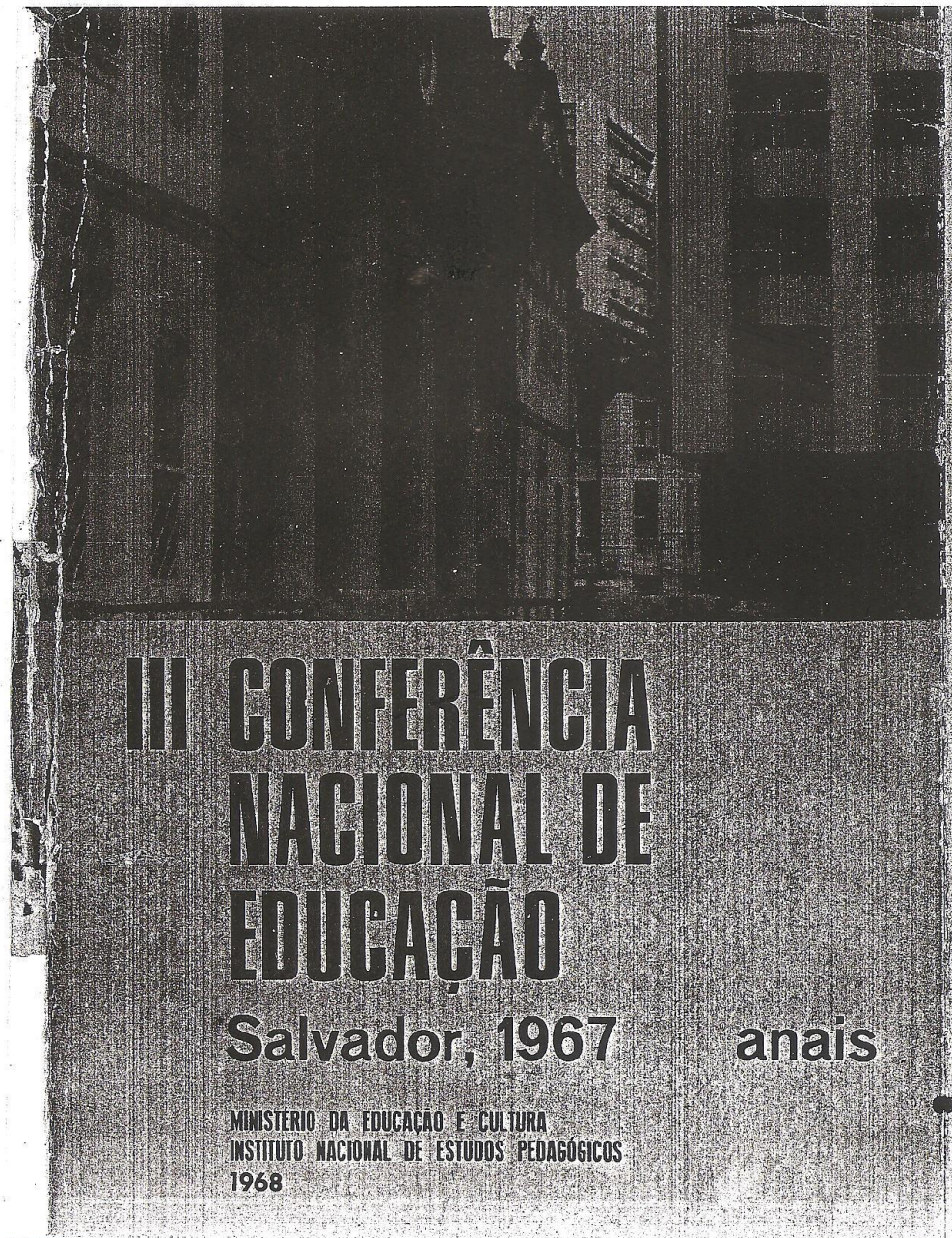
- 1) 1928 - Professora diplomada pelo Educandário Sagrado Coração de Jesus - Salvador-Bahia
- 2) 1929 - Professora do Curso Fundamental da Escola Normal de Caitité-Bahia
- 3) 1930/35 - Catedrática efetiva da Cadeira de Ciências de Educação na Escola Normal de Caitité
- 4) 1933 - Curso de aperfeiçoamento no Instituto de Educação do Distrito Federal
- 5) 1935/38 - Professora das Cadeiras de Psicologia Educacional e Pedagogia do Curso Normal do Colégio N.S.Auxiliadora - Salvador-Bahia
- 6) 1935/60 - Vice-Diretora do Colégio N.S.Auxiliadora -Salvador-Ba.
- 7) 1935/38 - Chefe da Inspetoria Técnica de Escolas particulares da Secretaria de Educação da Bahia
- 8) 1948/68 - Técnico de Educação do quadro da Secretaria de Educação da Bahia (Cargo efetivo)
- 9) 1948/51 - Assistente do Secretário de Educação da Bahia (em comissão)
- 10) 1952 - Assistente do Secretário da Fundação para o desenvolvimento da Ciencia na Bahia
- 11) 1953 - Assistente Técnico do Curso de Aperfeiçoamento em Ensino Primário do Centro Regional do INEP na Bahia
- 12) 1954/55 - Diretora dos Cursos do Centro Regional do INEP na Bahia
1955/62 - Diretora da Escola Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em virtude de Convenio-INEP/Secretaria de Educação da Bahia
- 13) 1956/64 - Co-Diretora do Centro Regional do INEP na Bahia e Diretora da Divisão de Cursos e das Escolas Experimentais:(Criação e Divisão que posteriormente foram denominados - CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DA BAHIA - INEP

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO)

- 14) 1958/62 - Escolas Experimentais que dirigiu: Escola de Aplicação da DAM/CRPE
- 16) 1962/74 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Diretora Geral)
- NOTA - Sob a denominação " Uma escola diferente" foi editado um livro sobre a Escola de Aplicação, pela Companhia Editora Nacional, em 1969. E de referência ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro há uma publicação do INEP, sob o título " Uma experiencia de educação integral", (1969)
- 15) 1961/62 - Membro do Conselho Estadual de Educação da Bahia
- 17) 1962 - Enquadrada provisoriamente como funcionária pública federal no cargo Professor de Cursos Isolados, nível 15 A
- 18) 1964/73 - Diretora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE da Bahia (extinto em 1973) e Diretora Geral do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escolas Classe em nível primário e médio e Escola Parque com práticas educativas) e dos Cursos de Regentes e de Aperfeiçoamento de professores
- 19) 1968/70 - Membro do Conselho Estadual de Educação da Bahia
- 20) 1970 - Agraciada pelo Governador do Estado, com a Medalha do Mérito Educacional da Bahia, por sua contribuição ao desenvolvimento educativo
- 21) 1972 - Enquadrada definitivamente no Cargo de Professor de Cursos Isolados, nível 15
- 22) 1975 - Lotada no quadro especial da Universidade Federal da Ba.

Salvador, agosto de 1975
Carmen Suzana Teixeira

**ANEXO F – APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA III
CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**



16

tadas por escrito, aos anteprojetos.

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 13 - As Recomendações aprovadas pela Conferência serão comunicadas aos órgãos competentes da administração pública, sendo também objeto de ampla divulgação.

Art. 14 - A Secretaria organizará e publicará em volume os anais da Conferência.

Parágrafo Único - Constarão no volume de cada ano a lista dos participantes da Conferência, a súmula dos territórios das atividades educativas nas várias Unidades da Federação, as Recomendações aprovadas sobre o tema e subtemas, o Relatório-Geral apresentado pela Secretaria e o resumo dos debates nas sessões plenárias e das comissões.

Art. 15 - Cada reunião indicará a sede da seguinte, ficando a cargo do Estado escolhido organizar o programa social e submetê-lo à prévia aprovação do Presidente da Conferência.

Parágrafo Único - Cabe ao Estado, exclusivamente, as despesas referentes ao programa social.

Art. 16 - Este Regimento poderá ser modificado por proposta de um terço dos membros da Conferência, apreciada por uma Comissão Especial de quatro membros, designada pela Presidência.

III CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

LISTA DOS PARTICIPANTES

MEMBROS NATOS

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Cons. Anísio S. Teixeira
Cons. Antonio de Almeida Junior
Cons. Celso Kelly
Cons. Durmeval Trigueiro Mendes
Cons. Edson Raimundo P. Souza Franco
Cons. Pe. José Vieira de Vasconcellos
Cons. Newton Sucupira
Cons. Péricles Madureira de Pinho
Cons. Raimundo Moniz de Aragão
Cons. Raimundo Valmir C. Chagas
Cons. Roberto Figueira Santos

SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO E

PRESIDENTES DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

ACRE

Secretário da Educação
Florentina Esteves
Conselho Estadual de Educação
Cons. Osmar Sabino de Paula - Representante

18

AMAZONAS

Secretário da Educação
 Antonio Vinícius Raposo de Câmara
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Con. Walter Gonçalves Nogueira - Representante

PARÁ

Secretário da Educação
 Acy de Jesus N. Barros Pereira
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Clovis Silva de Moraes Rêgo - Representante

MARANHÃO

Secretário da Educação
 Maria José Santos Rêgo - Representante
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Elimar Figueiredo A. Silva - Representante

PIAUI

Secretário da Educação
 Pe. Balduino Barbosa de Deus
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Itamar Souza Brito - Representante

CEARÁ

Secretário da Educação
 José Lucio Ferreira de Mello
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Antonieta Rabelo de Castro Andrade - Representante

RIO GRANDE DO NORTE

Secretário da Educação
 Jarbas Ferreira Bezerra
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Jessé Dantas Cavalcanti - Representante

PARAÍBA

Secretário da Educação
 Mylton Ferreira Paiva - Representante

PERNAMBUCO

Secretário da Educação
 José Barreto Guimarães
 Conselho Estadual de Educação
 Gilberto Osório de Andrade - Presidente

19

ALAGOAS

Secretário da Educação
 Benedito Hibi Cerqueira
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Pe. Humberto Cavalcanti - Representante

SERGIPE

Secretário da Educação
 Carlos Alberto Barros Sampaio
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Neyde de Albuquerque Mesquita - Representante

BAHIA

Secretário da Educação
 Luiz Augusto Fraga Navarro de Brito
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Angelo Lyrio Alves de Almeida - Representante

ESPÍRITO SANTO

Secretário da Educação
 José Aquino Oliveira - Representante
 Conselho Estadual de Educação
 Ruy Lora - Presidente

MINAS GERAIS

Secretário da Educação
 Emanuel Brandão Fontes - Representante
 Conselho Estadual de Educação
 José Guerra Pinto Coelho - Presidente

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Secretário da Educação
 Elio Monerat Solon de Pontes
 Conselho Estadual de Educação
 Paulo do Couto Pfeil - Presidente

GUANABARA

Secretário da Educação
 Benjamin de Moraes Filho
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Edília Coelho Garcia - Representante
 Cons. Maria Mesquita de Siqueira - Representante

20

SÃO PAULO

Secretário da Educação
 Antonio Barros Ulhôa Cintra
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Erasmo de Freitas Nuzzi - Representante

PARANÁ

Secretário da Educação
 Carlos Alberto Moro
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Otávio Mazziotti - Representante

SANTA CATARINA

Secretário da Educação
 Galileu Craveiro Amorim
 Conselho Estadual de Educação
 Orlando Ferreira de Melo - Presidente
 Oswaldo Ferreira de Melo - Observador (PLAMEG)

RIO GRANDE DO SUL

Secretário da Educação
 Luis Lesseigneur de Faria
 Conselho Estadual de Educação
 Pe. José Carlos Nunes - Presidente

MATO GROSSO

Secretário da Educação
 Wilson Rodrigues
 Conselho Estadual de Educação
 Pe. Raimundo C. Pombo - Presidente

GOIÁS

Secretário da Educação
 Jarmund Nasser
 Conselho Estadual de Educação
 Cons. Pe. Ormindo Viveiros de Castro - Representante

BRASÍLIA

Secretário da Educação
 Maria Melo de Araujo Lopes - Representante
 Conselho Estadual de Educação
 Maria Melo de Araujo Lopes - Vice-Presidente

21

PAR

TERRITÓRIOS

RONDÔNIA

Herbert Alencar de Souza - Representante da Divisão de Educação

DO

AMAPÁ

Rubens Andreello - Representante da Divisão de Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

SECRETÁRIO GERAL

Edson Raimundo P. Souza Franco

DEP. NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Celso Kelly - Diretor

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Carlos Correa Mascara - Diretor

DIRETOR DO ENSINO SUPERIOR

Carlos Alberto Del Castilho

DIRETOR DO ENSINO SECUNDÁRIO

Gildásio Amado

DIRETOR DO ENSINO INDUSTRIAL

Roberto Gomes Leobons - Diretor Substituto

DIRETOR DO ENSINO COMERCIAL

Lafayette Belfort Garcia
 Manoel Marques de Carvalho

DIRETOR DO ENSINO AGRÍCOLA

Walter Wolf Saur

DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO

Henrique Cabral Lima

ASSOCIAÇÕES

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE)

Benjamin Albagli - Presidente

UNIÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES FAMILIAIS

Heli Menegali - Representante

22

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS
TICULARES DE ENSINO
Oswaldo Querino Simões, Presidente

CONFEDERAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS
BRASIL
Ocyron Cunha, Presidente

OBSERVADORES

FULBRIGHT COMMISSION
Arthur Hehl Neiva

U.N.E.S.C.O.
John Howe - Representante Geral no Brasil
Michel Debrun
Jacques Toris
Pierre Furter

FORD FOUNDATION
Morris L. Cogan

O.E.A.
Germano Jardim

C.L.A.P.C.S.
Regina Helena Tavares - Representante

O.N.U.
Eduardo Albertal

F.I.S.I. do Brasil
Alice Shaffer

F.I.S.I./U.N.E.S.C.O./I.N.E.P.
Angelo D. Marques

U.S.A.I.D. - Rio
Rosson L. Cardwell
Adwin Dolio
Monroe Cohen - Educação Complementar
George Little
Floresta de Miranda
Rurik Leite

23

U.S.A.I.D. - Nordeste (Recife)
Alvim Bisset
Norman Lyons
Alzira Coimbra
Daisy Tarrozo

S.E.N.A.C.
Maurício Carvalho

S.E.S.I.
João Clímaco Bezerra
Maria Braz - (Departamento Regional de São Paulo)

S.E.N.A.I.
Mário Lisboa Sampaio

E.P.E.A. - Ministério do Planejamento
José Nilo Tavares

U.F.R.J. - Faculdade de Filosofia
Mariana Álvares da Cunha

EQUIPE DE PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR
Henry W. Hoge

EQUIPE DE PLANEJAMENTO E ASSESSORIA DAS FACULDADES DE FILOSOFIA
Alexis Stepanenko

EQUIPE DE PLANEJAMENTO DO ENSINO MÉDIO
Floyd Mullinix
Albert Hamel
Rudolph Sando
Manfred Schrupp

Assessores:
Vicente Umbelino de Souza
Pery Pôrto
Teofolino A. Cerqueira
Guaracy Gouveia

EQUIPE DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA DO ENSINO PRIMÁRIO - INEP
Frank Lane
Lyra Paixão
Charles Turner
Diva D. Costa
Harold Keeler
Maria Ivone Araujo

24

Halas Jackim
Zenaide Schultz
Edith Berner
Wilson H. Pinto
Harry White

CONVIDADOS

CENTROS REGIONAIS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP

CRPE - INEP - Bahia
Hildérico Pinheiro de Oliveira, Diretor

CRPE - INEP - Rio Grande do Sul
Alvaro Magalhães, Diretor

CRPE - INEP - São Paulo
J. Quefino Ribeiro, Diretor
Hélio Ítalo Serafino

CRPE - INEP - Minas Gerais
Doris Melo Brito, Representante
Lygia Maria Araujo

CRPE - INEP - Pernambuco
Graziella Pelegrino, Representante

CARPE - (Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios Escolares do Estado)
Paulo Diniz Chagas
Galileu Reis

ASSESSORES

ACRE
Maria Tereza Figueiredo - (S.E.)

AMAZONAS
Ignês de Vasconcelos Dias - (C.E.E.)

CEARÁ
Maria Lúcia Tavares Ramos - (S.E.)
Ivanira de Castro Souza - (C.E.E.)

25

RIO GRANDE DO NORTE

João Wilson Mendes Melo - (C.E.E.)
Max Cunha de Azevedo - (C.E.E.)
Zilda Lopes do Rêgo
Edgar Martins de Paiva

PERNAMBUCO

José Brasileiro Vilanova - (Representante S.E.)
Itamar de Abreu Vasconcelos - (S.E.)
Maria Elisa Viegas Medeiros - (S.E.)
Maria Ângela G. de Melo - (C.E.E.)

ALAGOAS

Elias Passos Tenório - (C.E.E.)

SERGIPE

Belmiro da Silveira Goes - (C.E.E.)
Celina de Oliveira Lima - (C.E.E.)

BAHIA

Maria Isabel Bittencourt de Oliveira Dias - (S.E.)
Maria Constância Xavier de Lima - (S.E.)

MINAS GERAIS

Jurema D'Ávila Daumas Tavares - (C.E.E.)

ESPÍRITO SANTO

Michel Elias Mameri - (Conselheiro do C.E.E.)

RIO DE JANEIRO

Plínio Leite - (C.E.E.)

GUANABARA

João Pedro de Oliveira - (S.E.)
Orlando de Almeida - (S.E.)
Délia Christina Gifford - (S.E.)
José Allan Léo Caruso - (S.E.)

SÃO PAULO

José Mário Pires Azanha - (S.E.)
Maria Aparecida Tanoso Garcia - (S.E.)

PARANÁ

Felipe de Souza Miranda Junior - (S.E.)
Zélia Mileo Pavão - (C.E.E.)

SANTA CATARINA

Pe. Eugênio Rohr - (C.E.E.)

28

SECRETARIA DA CONFERENCIA

INEP

Prof. Carlos Correa Mascara - Diretor

COMISSÃO EXECUTIVA

Prof. Zitelmann Oliva

Chefe do Gabinete do Reitor da Universidade Federal da Bahia

Dr. Péricles Madureira de Pinho

Diretor Substituto do INEP

Prof. Luiz Augusto Fraga Navarro de Brito

Secretário da Educação e Cultura da Bahia

ASSESSORES

Lucia Marques Pinheiro - INEP, CBPE

Jayme Abreu - INEP, CBPE

Heraldo Guimarães Reif de Paula - INEP

Maria Avany da Gama Rosa - INEP

Wanda Rolim Pinheiro Lopes - INEP

Jaime Simões Aguiar - INEP

Stella Cunha Santos - INEP

COLABORADORES

Julia Azevedo Acioli - CFE - Secretária do Plenário

Terezinha Carneiro Luz - CFE - Secretária das Comissões e Atas

Decio Leal Pereira de Souza - INEP - Sala de Imprensa

Fernando Augusto Pitol de Andrade - CRPE Prof.

Queiros Filho, São Paulo - Plenário

Silvio de Moraes Filho - CRPE Prof. Queiros Filho

São Paulo - Plenário

Luiz de Miranda Correa - Serviços Gerais, Recepção

Wilma Souza Oliveira - INEP - Secretaria Geral

Heloisa Lage Ornellas de Souza - CBPE - Secretaria

Geral

Ovídio de Freitas - SE - São Paulo - Secretária

Eliomar Brito Viana - INEP - Serviços Auxiliares

Euclides da Silva - CBPE - Comunicações

Fernando Barbosa - UFB - Chefe da Portaria

João Fausto Nascimento - INEP - Auxiliar

29

MOTORISTAS

Antonio Pereira - INEP

Newton Xavier da Rocha - CBPE

Raimundo Alves de Souza - CRPE Bahia

Ambrosio Bispo Santana - CRPE Bahia

CRPE DA BAHIA

Zélia Alves de Oliveira - Datilógrafa

Moacir Barbosa Silva - Datilógrafa

Vilebaldo Magalhães Setubal Filho - Datilógrafa

Josemar Teixeira Monteiro - Datilógrafa

Nerivaldo Sebastião de Almeida - Auxiliar

Helena Maria da Silva Dias - Auxiliar

Antonio Gonzaga - Material

Pedro Barbosa de Jesus - Gravador

Alfredo Ramos Pinheiro - Mimeógrafo

Orlando Lino da Silva - Mimeógrafo

Pedro Damiano - Contínuo

Nelson Vilela - Contínuo

REPRESENTANTES DA IMPRENSA

Luis Inácio Ferreira Castro - Correio da Manhã

Wauner Millan - O Globo

Adolfo Martins de Oliveira - Diário de Notícias

Magda Soares Sparano - Estado de São Paulo

Hilson Carvalho Waehneltd - Agência Nacional

DCT - TELEX

Roberto Carlos Leão Figueiredo - Operador

Edgard Santana Bahia - Operador

Almir Montenegro - Operador

ANEXO G – REGISTRO DE TITULAÇÃO

Registro do título da Professora de Pedagogia e Didáctica do Curso Normal, Dona Carmen Spinola Teixeira, cujos dizeres são os que se seguem:

Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia. O Secretario do Interior, Justiça e Instrução Pública, tendo em vista o Decreto de dezasseis de Março de mil novecentos e trinta, que nomeou a professora Carmen Spinola Teixeira, da cadeira de Mathematica Elementar, Sciencias Physicas e Naturaes e Higiene do Curso Fundamental, da Escola Normal de Baetité, para reger interinamente, a cadeira de Pedagogia e Didactica, mandou passar o presente título, a fim de produzir os devidos effeitos. Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, vinte e dois de Março de mil novecentos e trinta.

(Assignado) Francisco Pinco de Souza Paraiso. Vae perceber seis contos de reis annuaes. Percebia quatro contos e oitocentos mil reis annuaes. Diferença um conto e dagentos mil reis. D. Gomes. numero seis mil setecentos e vinte e quatro. Reis, cento e vinte e sete mil, oitocentos e dez reis. Pagou. de sello, addicionaes, registro e unificação cento vinte e sete mil, oitocentos e dez reis. Recebedoria das Rendas, em vinte e quatro de Março de mil novecentos e trinta. (Estão assignados.) Somnotado, seis - quatro - novecentos e trinta. A. Fernandes. Directoria Geral de Instrução. Cumpra-se e registre-se. Bahia, quatorze de A

ANEXO H - ATA DE FORMATURA

Acta da sessão solenne para collação de graos dos
Professores da Escola Normal de Curitiba, turno de 1935.

No primeiro dia do mez de Dezembro de mil novecentos e trinta e cinco, ás vinte horas, realizou-se, no Salão Nobre desta Escola Normal, a sessão solenne, pueriamente convocada pelo Senhor Director, Doutor José Francisco Henriquez Dyer, Cathedatico de Historia Natural e Biologia Geral, de accordo com o artigo seiscentos e trinta e quatro (634), letra e), da Lei numero mil oitocentos e quarenta e seis (1.846), de quatorze de Agosto de mil novecentos e vinte e cinco, para o fim especial da collação de graos, dos alumnos desta Escola, que, conforme o artigo quinientos e dezenove (519), do Regulamento da Lei acima referida, alterada em parte pelo artigo vinte e um (21), do Decreto numero sete mil oitocentos e sessenta e oito (7.868), de dezoto de Dezembro de mil novecentos e trinta e sem, terminaram o curso de Professor Secundario, no corrente anno.

Acta da sessão solenne para collação de graos dos Professores da Escola Normal de Curitiba, turno de 1935.

Ciências de Educação, Padre Luiz Soares Palmeira.
 A Professora Carmen Spínola Teixeira, Paranympáha da
 turma, que se acha na Capital do Estado, no desempe-
 nho de uma Comissão, remetteu ao Director desta Esco-
 la, vinte e sete (27) exemplares do livro Didaticos, como
 se enuncia a leitura, para ser distribuidos entre os
 professores como prova de amizade.

O Secretario interino, Frei Ivo, baseado no artigo qui-
 nhentos e vinte e um (501), do Regulamento da Lei já cita-
 da, procedeu a chamada dos Professores, na seguin-
 te ordem: - Albana Abagdalena da Fribreig Souza, Lu-
 dey Guedes, Carmen Guedes, Helair Jublio de Sousa
 Antonia Gomes dos Santos, Deluic Jublio de Santos, Sta-
 ni...

ANEXO I – NOTA DE FALECIMENTO EM JORNAL

**UM VAZIO**

A morte, brutal e estranha, que arrebatou de nosso convívio o Prof. Anísio Teixeira não poderia deixar de chocar a todos nós, da Bahia ou de qualquer outra parte do País, onde seu trabalho de missionário da Educação fôsse conhecido. Já se disse que todas as reformas do ensino ocorridas no Brasil ou foram por ele inspiradas ou marcadas por sua influência.

Idealizador da Universidade de Brasília e seu primeiro Reitor, toda a sua grande preocupação como educador foi o de situar a educação como o maior problema político brasileiro e o de dar a ela uma base científica e técnica. Além de ensaios, estudos, e palestras deixou inúmeros livros publicados, todos eles versando um mesmo tema: educação. Todos aqueles, nos meios do ensino, que encaram com seriedade os problemas educacionais bem podem avaliar o vazio que a morte de Anísio Teixeira deixa nesse setor.

ANEXO J – DIÁLOGOS SOBRE CARMEN TEIXEIRA NAS MEMÓRIAS DA ESCOLA PARQUE

FICHA DE CADASTRAMENTO E FREQUÊNCIA
02 RUBRICAS



EVENTO: DIÁLOGOS SOBRE CARMEN TEIXEIRA NAS MEMÓRIAS DA ESCOLA PARQUE

Docente: **Sala: 07** Local: **IAT** Carga Horária: **04 horas** Módulo: **19/05/2011**

Nº Previstos: **40** Período: **19/05/2011**

Nº	NOME COMPLETO (LETRA DE FORMA, CANETA AZUL OU PRETA)	MUNICÍPIO	DIREC	CARGO FUNÇÃO	CADASTRO/ CPF	ORGAO/ ESCOLA	TELEFONE	E-MAIL	RUBRICA
1	MARIA JOSÉ SOUZA DASCANASC SIMENIO	SALVADOR					819 764 32	mjsoyza 50@net com	<i>[Handwritten signature]</i>
2	MARILEIA MARTALMEIDA VITA	SALVADOR		PROF		ESCOLA PARQUE	913 265 64	mimo2 vivo60 @gma. ll.com	<i>[Handwritten signature]</i>
3	WILVIAN RIBEIRA ALMEIDA	SSA					32326	894	ALMEIDA 1806 HO 84411.9000 <i>[Handwritten signature]</i>
4	PEREIRA MARIANA MARIANA MARIANA	SSA							<i>[Handwritten signature]</i>
5	JOSE HOMERON DE CARVALHO JH CARVALHO 49@GMAIL.COM	SSA					88776707 81996288 ESCOLA PARQUE		<i>[Handwritten signature]</i>
6	RUBERTO MARIANA MARIANA	SSA					6544 2	33796506	<i>[Handwritten signature]</i>

FICHA DE CADASTRAMENTO E FREQUÊNCIA

02 RUBRICAS



Governo do Estado da Bahia
Secretaria de Educação
Instituto de Educação

EVENTO: DIÁLOGOS SOBRE CARMEM TEIXEIRA NAS MEMÓRIAS DA ESCOLA PARQUE

Módulo:

Docente: Sala: 07

Local: IAT

Carga Horária: 04 horas

Nº Previstos: 40

Período: 19/05/2011

Nº	NOME COMPLETO (LETRA DE FORMA, CANETA AZUL OU PRETA)	MUNICÍPIO	DIREC	CARGO FUNÇÃO	CADASTRO/ CPF	ORGÃO/ESCOLA	TELEFONE	E-MAIL	RUBRICA	
									VESPERTINO	
7	MARILIA DA GRADUADA SILVIA CARMEN DA SILVA	SALVADOR					877 330 12	gradprovi@unimab.com		MAR
8	JOINDA CARVALHO FONSECA	SSA				ESCOLA 4 ESCOLA 4 BIBLIOTECA da ESCOLA	33701 31	joindacarvalho@unimab.com		MAR
9	WOCILIA RIBEIRO DO DE SOUZA	SALVADOR				UNED	333 314 21	Wocilia.ribeiro@unimab.com		MAR
10	JACKY EVARELA DE SA	SSA								MAR, 324758
11	LAIANE LESTICIANE PICINERI	SSA		TEC REDAÇÃO GICA		IAT		laiane@unimab.com		MAR
12	CECILIA MARILENE DE ALMEIDA NEVES	SSA		APROF ESSOR RA	112 349 283	IAT		cecilia@unimab.com		MAR