

## Memórias e trajetórias femininas no âmbito dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)



Lia Ciomar Macedo de Faria<sup>i</sup> 

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Alexsandra Aparecida Silva do Prado de Aguiar<sup>ii</sup> 

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

### Resumo

O presente artigo objetiva fazer uma análise da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública durante os dois mandatos de Leonel Brizola como governador do estado do Rio de Janeiro. Buscou-se refletir sobre o projeto a partir das memórias e narrativas de duas ex-diretoras sobre suas trajetórias familiares, escolar e profissional nos Centros Integrados de Educação Pública 123 (Nova Friburgo) e 297 (Vassouras). Optou-se por utilizar como ferramenta metodológica para este trabalho entrevistas semiestruturadas baseadas na história oral. Do ponto de vista teórico, empregou-se, com base nos estudos de Pierre Bourdieu, o conceito de *habitus*, com vistas à apreensão das trajetórias familiares, escolares e profissionais das professoras. Para fundamentar o trabalho de memória, o estudo se baseou principalmente nas formulações de Walter Benjamin e Paul Thompson para qualificar a abordagem de memória, destacando-se pela interconexão entre história e experiência pessoal.

### Palavras-chave

Centros Integrados de Educação Pública; memórias; narrativa.

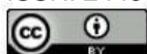
### Women's memories and trajectories at the Integrated Public Education Centers (CIEPs)

### Abstract

This article aims to analyze the implementation of Integrated Public Education Centers, during Leonel Brizola's two terms as governor of the state of Rio de Janeiro. We sought to reflect on the project based on the memories and narratives of two former directors about their family, school and professional trajectories at the Integrated Public Education Centers 123 (Nova Friburgo) and 297 (Vassouras). We chose to use semi-structured interviews based on oral history as a methodological tool for this work. From a theoretical point of view, the concept of *habitus* was used based on Pierre Bourdieu's studies and with a view to understanding the teachers' family, school and professional trajectories. To support memory work, the study was based mainly on the formulations of Walter Benjamin and Paul Thompson to qualify the memory approach, highlighting the interconnection between history and personal experience.

### Keywords

Centros Integrados de Educação Pública; memories; narrative.



## Memorias y trayectorias femeninas en el ámbito de Centros Integrados de Educación Pública (CIEPs)

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la implementación de los Centros Integrados de Educación Pública durante los dos mandatos de Leonel Brizola como gobernador del estado de Rio de Janeiro. Se buscó reflexionar sobre el proyecto a partir de las memorias y narrativas de dos ex directoras sobre sus trayectorias familiares, escolares y profesionales en los Centros Integrados de Educación Pública 123 (Nova Friburgo) y 297 (Vassouras). Se optó por utilizar entrevistas semiestructuradas basadas en la historia oral como herramienta metodológica para este trabajo. Desde el punto de vista teórico, se utilizó el concepto de habitus a partir de los estudios de Pierre Bourdieu, con miras a comprender las trayectorias familiares, escolares y profesionales de los docentes. Para sustentar el trabajo de la memoria, el estudio se basó principalmente en las formulaciones de Walter Benjamin y Paul Thompson para calificar el enfoque de la memoria, destacando la interconexión entre historia y experiencia personal.

### Palabras clave

Centros Integrados de Educación Pública; memorias; narrativa.

## 1 Introdução

Ao longo dos últimos anos, vários autores, como Cavaliere (2002), Coelho (1997), Faria (1991, 2017), Lôbo Junior (1988), Silva (2009), entre outros, já escreveram sobre a trajetória dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e suas contribuições para o campo da educação e educação integral, sempre muito bem delineados em seus trabalhos. Sobre a relevância do tema, cabe lembrar que, neste momento em que nos aproximamos do final de vigência do Plano Nacional de Educação em vigência (2014-2024), que estabelece 20 metas e traça as políticas nacionais para guiar os planos distrital, estaduais e municipais, o Brasil ainda não logrou êxito no tocante à garantia do direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada, com professores valorizados e qualificados para os desafios enfrentados cotidianamente no ambiente escolar.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 205, preconiza que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Conforme o exposto, a legislação brasileira ampara o direito de todas as crianças, adolescentes e jovens à educação básica. Assim, o direito à

educação é mais do que um direito para todos, pressupondo garantia de acesso e permanência para prover uma educação de qualidade para todos os indivíduos.

Seguindo no contexto do descaso com os serviços públicos, do negacionismo da ciência e dos ataques à educação e à cultura, o fundamentalismo religioso e a ideologia ultraliberal, ampliados no governo Bolsonaro, afrontaram garantias constitucionais e a obrigação de proteção dos direitos humanos no país, quando o mundo se viu diante da pandemia de Covid-19, que se alastrou no Brasil em março de 2020, além de arrancar a vida de centenas de milhares de brasileiros, acarretou grande impacto tanto na economia quanto na educação com as medidas de restrição de locomoção impostas pelas autoridades públicas.

A suspensão das aulas presenciais impostas pelas autoridades públicas fez com que todos os profissionais da educação e os estudantes tivessem que optar pelo ensino remoto, revelando-se como uma das alternativas do Brasil com o objetivo de manter o vínculo da escola com seus estudantes, mas as graves consequências se concentraram principalmente no ensino público, acentuando uma desigualdade histórica e estrutural que marca a nossa sociedade.

A educação é um direito fundamental que não ajuda apenas o indivíduo, mas também o desenvolvimento de um país. De acordo com Faria (1991, p. 99), o programa é “[...] a utopia possível da qual nós, educadores da rede pública, não devemos abrir mão”, pois somente por meio dela é possível achar soluções para problemas como a pobreza e a violência. Além disso, através da educação, também se garante acesso a outros direitos humanos, como à igualdade e ao fortalecimento da democracia.

Nesse sentido, numa tentativa de promover o diálogo com esses autores e reforçar a importância desse programa – talvez o maior projeto de educação que a sociedade brasileira já experienciou –, trazemos aqui mais algumas considerações acerca dos CIEPs e seus desdobramentos. Além disso, pretendemos apresentar a restituição de algumas memórias sobre os percursos de formação e trajetórias profissionais de duas ex-dirigentes do CIEP 123 (Nova Friburgo) e do CIEP 297 (Vassouras).

Entendemos que abordar o protagonismo feminino a partir da história dessas mulheres, ex-dirigentes que atuaram nesse projeto, suas vidas, anseios e maneiras de pensar é repensar toda uma escrita da história. Ademais, no campo da educação, as

mulheres obtiveram grandes progressos nos últimos anos. Assim, traremos o contexto historicamente produzido como um puxar de fios, como uma forma de organizar os acontecimentos. Partindo dessa premissa, para a próxima seção, faremos uma reflexão acerca do programa.

## 2 Implantação dos CIEPs

A implantação dos CIEPs na primeira metade dos anos 1980, como uma política pública implementada durante o primeiro governo de Leonel de Moura Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1986), enfatizava o seu caráter progressista e politicamente comprometido com a escolarização das crianças das classes populares.

Os CIEPs invadiram com suas estruturas pré-moldadas, idealizadas por Oscar Niemeyer, a capital e o interior do estado do Rio de Janeiro. Segundo Niemeyer: “Os CIEPs são escolas bonitas, grandes, dando às crianças mais pobres que as frequentam a idéia [sic] de que um dia o mundo vai mudar e que elas poderão usufruir tudo que até hoje só para as crianças mais ricas é oferecido” (Especial CIEP, 2010).

Embora Darcy Ribeiro não fosse o secretário de educação do governo Brizola, o projeto dos CIEPs ganhou prioridade na agenda governamental, levando em conta principalmente a experiência liderada por Anísio Teixeira como secretário de educação do estado da Bahia, inaugurando em 1950 o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque, no governo de Otávio Mangabeira (Cunha, 1991).

Um dos grandes desafios ao estudar os CIEPs é compreender a ligação e as rupturas existentes entre o projeto que se propunha a ser e o que eles se tornaram efetivamente. O primeiro Programa Especial de Educação (I PEE) não comportava somente os CIEPs, mas estes se tornaram o carro-chefe do primeiro governo de Brizola no Rio de Janeiro (1983-1986).

Entre os novos programas que visavam atacar os graves problemas educacionais e que ganhou repercussão política e social, estava o do governador Leonel Brizola. O programa implementado no estado criou uma rede de escolas públicas de tempo integral, os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, operacionalizados pelo Programa Especial de Educação/I PEE (1983 – 1986). O projeto dos CIEPs, criado e coordenado por Darcy Ribeiro, tinha um caráter arrojado, associando horário integral a uma proposta de escola que se pretendia democrática (Souza, 2014, p. 123).

Os CIEPs tinham como objetivo proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas, tudo dentro do espaço escolar. De acordo com Faria (2017, p. 2), “O verdadeiro fundador dos CIEPs foi inegavelmente o professor Darcy Ribeiro, que se inspirou nas ideias de Anísio Teixeira para criar o primeiro Projeto de Escola Pública de Horário Integral, enquanto rede escolar de 1º grau institucionalizada em nosso país [...]”.

Conforme Faria (2017), a educação no contexto dos CIEPs era considerada por Brizola como prioridade, visto que se faziam altos investimentos em educação. A autora aponta os investimentos realizados pelo estado e município do Rio de Janeiro: “O que pode ser comprovado pelos 39,25% aplicados em Educação e Cultura no orçamento estadual do Rio de Janeiro, no ano de 1986” (Faria, 2017, p. 99).

Nesse contexto, consoante Faria (2017, p. 99), “O município do Rio de Janeiro aplicava também 43% de seu orçamento em Educação e Cultura, integrando-se ao Estado no mesmo projeto”. Desde então, passados vários outros governantes pelo estado do Rio de Janeiro, não foi possível perceber a existência de um projeto político para a educação verdadeiramente voltado para a melhoria estrutural do ensino público ofertado no país, visando à redução das inúmeras desigualdades educacionais.

Insta salientar a grande importância de se contribuir para o esforço de restituição dessa experiência histórica muito marcante para a educação do Rio de Janeiro, ou seja, a experiência dos CIEPs, “Logo, discutir e analisar as novas políticas públicas educacionais, consideradas a principal prioridade do governo Brizola (1983-1986), demarcam um objetivo teórico no sentido de recuperar aquele cenário político estadual e nacional” (Faria, 2017, p. 106).

Os CIEPs foram pensados para atender às crianças de 7 a 10 anos no 1º PEE, ampliando esse atendimento, com a criação dos ginásios públicos, no 2º PEE, no entanto, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, essa configuração da rede estadual começa a se modificar, visto que a incumbência da rede estadual do Rio de Janeiro passaria a estar focada na oferta do Ensino Médio. Para tanto, a rede estadual passa a concentrar sua atividade nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, passando a responsabilidade da oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pouco a pouco, para os municípios. Essa mudança, muito sentida no início

dos anos 2000, hoje já está consolidada e muitos prédios dos CIEPs e de escolas convencionais já foram municipalizados, embora a LDBEN não estabeleça que a rede estadual devesse deixar de oferecer esse segmento do Ensino Fundamental. O projeto também previa uma ação sistemática de formação continuada de professores, atividade essencial do PEE, em que o CIEP se inseria como iniciativa luminar (Faria, 1991; Lôbo Júnior, 1988; Silva, 2009). Acreditamos, portanto, que a perspectiva histórica oferece a oportunidade de pensar a prática pedagógica por um viés que permite descortinar questões que atravessam suas ações cotidianamente.

### 3 CIEPs e a formação continuada de professores

Em seu primeiro governo, Leonel Brizola começa a definir mais precisamente as diretrizes para democratizar a educação escolar no estado do Rio de Janeiro. Instaura-se nesse período um grande movimento de debate sobre educação, com a participação dos mais diferentes setores da sociedade fluminense.

Diante disso, Silva (2009, p. 27) aponta que “[...] os idealizadores dos CIEPs não acreditavam que seria possível construir essa nova escola, sem que os profissionais da educação tivessem espaço e tempo para refletir criticamente sobre os problemas da educação pública”. Nesse contexto, a formação continuada de professores figurou como um dos marcos do projeto, tendo a preocupação em formar de maneira contínua os professores e professoras.

A ênfase dada à formação continuada dos professores, de modo a ressignificar a “[...] percepção e a apreciação da cultura popular, que por sua vez pudessem estruturar práticas docentes capazes de reconhecer na cultura das crianças de origem popular um sentido e valor simbólicos suficientemente fortes para convertê-la em capital cultural” (Silva, 1997 *apud* Silva, 2009, p. 13).

Entretanto, no Brasil, ainda hoje, grande percentual dos professores da Educação Básica estão sem formação adequada. Gatti e Barreto (2009, p. 8) apontam que “[...] o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes”.

O que se observa ao longo da pesquisa é que alguns apoiaram, indicando como sendo uma iniciativa de grande relevância. Entretanto, devemos destacar os apontamentos de Faria (1991, p. 23), “Apesar das críticas e dificuldades encontradas, a proposta educacional do PDT contou com a adesão de vários professores, assim como obteve a simpatia de boa parte da população fluminense”.

O programa implementado no estado, operacionalizado pelo I PEE, criou uma rede de escolas públicas de tempo integral. Assim sendo, esse grande número de novas escolas acarretaria uma enorme necessidade de professores novos para o quadro da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, visto que a secretaria não apresentava professores disponíveis.

Nesse contexto, foi organizada uma Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), constituída pelos grupos de trabalho de CA à 4ª série e de 5ª a 8ª série, responsável pelo trabalho de aperfeiçoamento do corpo docente e dos funcionários, através de treinamento intensivo, treinamento em serviço e seminários e ainda pela orientação das equipes técnico-pedagógicas (Silva, 2009).

Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer, influenciados por uma concepção política e ideológica de que a educação das classes populares deveria ser em ambientes projetados para este fim, que levasse em conta um projeto pedagógico de educação integral e em tempo integral, dependendo, para tanto, de espaços privilegiados. Entendiam como sendo fundamental que as práticas pedagógicas a serem levadas a efeito nas escolas considerassem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, sejam elas físicas, motoras, emocionais, artísticas, cognitivas, dentre outras, contribuindo para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral. Além de compreender o percurso formativo como um *continuum* que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo de toda a vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos.

Não se nega com isso que houvesse pontos a serem revistos, pois, como qualquer política pública, sua eficácia precisa ser avaliada e reestruturada. Na próxima seção, traremos os depoimentos das ex-diretoras a partir de suas passagens pelos CIEPs.

#### 4 Memórias e narrativas: experiências de mulheres professoras que atuam no âmbito dos CIEPs

Com vistas à apreensão das trajetórias familiares, escolares e profissionais dessas ex-dirigentes, pudemos identificar como suas origens familiares e experiências contribuíram para a formação de suas atitudes, valores e decisões na liderança daquelas escolas. Temos o entendimento de que as mulheres têm muito a dizer sobre suas experiências e potencialidades e infelizmente, ao longo dos anos, as mulheres foram silenciadas na história e da história, o que ainda impacta na produção científica, literária e historiográfica. Mesmo frente aos avanços conquistados, reconhece-se que ainda há desafios no enfrentamento à violência, na garantia de direitos e no reconhecimento da mulher nos espaços. Há ainda que se considerar as intersecções de raça, classe e gênero que geram maiores desigualdades nas diferentes trajetórias femininas.

Tratando-se da área profissional, a mulher está ligada historicamente à esfera doméstica e o homem, à esfera pública (Schiebinger, 2001). Como marca desse pensamento conservador, as mulheres daquele período e ainda hoje, mesmo que estejam ocupando mais os espaços, participam deles de forma estrita. Isso quer dizer que, apesar da ascensão feminina, ainda existem indícios da dominação de gênero.

As professoras participantes da pesquisa vivenciaram, nas décadas de 1980, uma identidade social mais autônoma e independente (Sarti, 2007). A mulher que, no passado, tinha pouca escolha, na contemporaneidade, passa a escapar do determinismo biológico e social e se descobre sujeita do seu desejo. Como exemplo disso, traremos relatos de duas professoras ex-diretoras de CIEPs no período de implantação do programa.

A professora Ângela Fernandes (71 anos), docente universitária, foi diretora do CIEP 123 Glauber Rocha, que fica localizado na avenida Governador Roberto Silveira, número 1.800, Jardim Ouro Preto, no município de Nova Friburgo, estado do Rio de Janeiro, e a professora Magda Sayão (61 anos), atual secretária municipal de educação de Vassouras, que foi diretora do CIEP 297 Padre Salésio Schmidt, que fica localizado na avenida Marechal Paulo Torres, número 551, no Centro do município de Vassouras, estado do Rio de Janeiro.

Cabe salientar que reunimos os depoimentos das professoras supracitadas, que apontaram uma ausência de lembranças precisas sobre o processo de formação continuada oferecido nos CIEPs, porém relataram com alguns detalhes sua trajetória de vida. De acordo com Benjamin (1994), memória é a maneira de estabelecer relações no mundo, principalmente com os conhecimentos e com as experiências de vida. Ele aponta que, ao produzirmos memória, não estamos só construindo conhecimento, mas, sobretudo, traçando relações com nossa sensibilidade, principalmente no que tange à relação com a sensibilidade do sujeito como criança e do sujeito como adulto.

No entanto, Benjamin (1994) não hierarquiza esses tempos de memória nem apresenta o processo de produção de memória como fenômeno racional, formulando o conceito de narrativa vinculado ao conceito de memória. O autor assevera que: “[...] São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza [...]” (Benjamin, 1994, p. 197-198). A história oral, como método de investigação, possibilita a recuperação da narração, possibilita o ato de rememorar, de promover o encontro entre os sujeitos para compartilhar experiências e divulgá-las.

O roteiro a seguir foi organizado de acordo com três categorias, a saber: trajetória familiar, formação e experiência profissional, que abordavam os aspectos que pretendemos discutir neste estudo: o conceito de *habitus* em Bourdieu (1996, 1998), que considera três momentos como cruciais para a constituição do *habitus*, a saber: a socialização familiar (*habitus* primário), a socialização escolar (*habitus* secundário) e a socialização profissional (*habitus* terciário).

## 5 Sobre as trajetórias familiares

Bourdieu (1998) apresenta a ideia de que a família ocupa um lugar privilegiado como espaço de socialização. Nessa perspectiva, o indivíduo incorpora seu primeiro *habitus*, que é o sistema de disposições duradouras adquiridas ao longo dos processos de socialização. Nesse sentido, ao narrarem sobre suas infâncias, as professoras entrevistadas revelaram que o contexto familiar e social contribuiu para a sua formação acadêmica e profissional. As referências feitas às diferentes pessoas do convívio familiar e de outros contextos, que exerceram influências no percurso da vida, são lembradas,

não de forma densa e descritiva, mas com leveza e tranquilidade. Em relação às memórias da infância, identificamos nas professoras a lembrança da mãe como principal personagem na preocupação com a escolarização dos seus filhos.

M. Nogueira e C. Nogueira (2000) afirmam que é muito comum, nas famílias de classe média e popular, que os pais tentem garantir aos filhos a escolaridade a que não tiveram acesso. As professoras entrevistadas fizeram um breve relato sobre a formação dos pais:

*Sou filha de professora e de militar. Meu pai era militar da aeronáutica, minha mãe era professora (Professora Ângela).*

*O Instituto Brasileiro Florestal me parece... ele era naquela época que se chamava de inspetor florestal, talvez, se fosse hoje, seria esses engenheiros ambientais (Professora Magda).*

*Mamãe estimulava muito, porque, por mais que ela não fosse uma professora formada, ela sempre trabalhou com as mulheres das comunidades (Professora Magda).*

Vale ressaltar que o sentido positivo atribuído à escolarização dos filhos é uma das formas de suprir as dificuldades e adversidades vividas por eles, que ficaram à margem da cultura letrada, da academia. Nesse sentido, o *habitus* pode ser visto como o contraponto das pressões estruturais se observarmos os trechos acima.

A origem social das professoras entrevistadas cria uma forte aproximação entre elas, pois apontam suas infâncias como sendo de crianças felizes. Vejamos nos trechos: “*Uma infância linda*” (Professora Magda); e “*Eu fui uma criança privilegiada*” (Professora Ângela), ou seja, sem grandes dificuldades, porém, naquele período, a maneira que os pais tinham de proporcionar às filhas uma mobilidade social era através do magistério.

Sobre o *habitus* primário, constituído na socialização familiar, acrescentam-se *habitus* secundários, adquiridos em outros processos e lugares de socialização, dentre os quais se destaca o contexto escolar, de que trataremos na próxima seção.

## 6 Trajetórias de formação

Destacam-se na memória das entrevistadas as marcas deixadas por suas professoras, que são referências regulares nas narrativas, porque estão relacionadas às representações e aos sentimentos que são construídos sobre a escola e o processo de

aprendizagem, como no relato de Ângela: *“Fiz Ciências Sociais lá por conta de uma professora do normal, que me apaixonei por Sociologia por causa dela”*. Por outro lado, no ambiente familiar também havia muito estímulo.

Nesse sentido, a forma como construíram sua trajetória influenciou positivamente na forma como cada uma construiu o seu próprio modelo de prática docente. De acordo com um dos relatos das entrevistadas: *“A leitura na minha casa era sempre muito estimulada, a música muito estimulada, tanto que meus irmãos tocam, eu e a minha irmã também tocamos”* (Professora Magda).

Vale ressaltar que as entrevistadas entendem, então, que seus pais não eram totalmente desprovidos de capital cultural institucionalizado ou na forma de bens culturais e, por esta razão, poderia influenciar na sua constituição como professores.

O conjunto das histórias contadas parece confirmar a importância da instituição escolar para a transformação sucessiva do *habitus* adquirido na socialização familiar, por ser a escola uma instituição “[...] investida da função de transmitir a ‘cultura’ conscientemente e, em certa medida, inconscientemente, ou de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados de sistemas inconscientes o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*” (Bourdieu, 2004, p. 346):

*Eu fiz o meu primário no Joaquim Nabuco, em Botafogo, também era uma escola do estado e conhecida. Depois eu fui para o Cosmo Barcelos, ali em Copacabana, acho que era posto cinco, assim para Copacabana, então eu fui para o quarto Barcelos também, era uma escola estadual. E o meu ginásio foi o que eu fiz em escola particular, eu fiz no Santa Úrsula, mas depois eu voltei para o normal e depois eu fiz a Universidade do Estado da Guanabara* (Professora Ângela).

*[...] fui para a alfabetização, aí sim eu fui para o colégio Santos Anjos, que era de freiras, e ali nos Santos Anjos, porque já tinham coisas de cidade pequena, Vassouras, todo mundo se conhecia, então tinha aquela referência. Fulana era professora da Educação Infantil, a outra era grande alfabetizadora* (Professora Magda).

*Fiz faculdade de Pedagogia naquele mesmo ano* (Professora Magda).

Quanto às lembranças das experiências escolares e dos professores com que conviveram, as recordações das entrevistadas recaíram, principalmente, sobre acontecimentos que marcaram afetivamente suas vidas e trajetórias escolares.

As professoras que marcaram suas trajetórias contribuíram para que internalizassem algumas disposições, que se refletem na prática pedagógica atual das

entrevistadas, tais como: a maneira como se relacionam com seus alunos; o valor que atribuem à dimensão afetiva no processo educacional; e ainda a preferência por determinadas áreas do conhecimento. Vejamos o relato: “*Me apaixonei por Sociologia por causa dela*” (Professora Ângela). De acordo com os relatos:

*A Joyce foi minha professora na primeira infância, no curso normal e na universidade* (Professora Magda).

*É a dona Ceni do 1º ano, dona Leda do 2º ano, dona Rute e dona Meri eram as quatro professoras primárias que eu nunca esqueci. Eu sempre tive muito carinho por essas professoras* (Professora Ângela).

Portanto, as entrevistadas vincularam a imagem de suas professoras à de profissionais competentes pedagogicamente, sendo também competentes no que concerne às relações interpessoais. Bourdieu (2004) aponta que essas imagens atribuídas às professoras fazem parte de um corpo comum de categorias, fruto da interiorização de esquemas de pensamento a que os sujeitos foram submetidos durante o processo de escolarização.

## 7 Trajetória profissional

De acordo com Bourdieu (2004), o *habitus* é um conjunto de disposições subjetivas estruturadas no sujeito, segundo a maneira como este internalizou as estruturas objetivas nas quais viveu um processo de socialização determinado. Estas disposições estruturam as categorias de percepção que orientam as ações do sujeito no campo, tal como nos mostra esta passagem de Bourdieu (1992, p. 24): “[...] o *habitus* toma a forma de um conjunto de relações históricas ‘depositadas’ nos corpos individualmente, sob a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, de apreciação e de ação”.

Insta salientar que o fato de a docência ser exercida majoritariamente por mulheres seria um dos motivos que fazem com que esta profissão não seja tão valorizada, tornando-se mal remunerada. Essa concepção vem da ideia de que a mulher, ao exercer a função de educar os seus filhos, já estaria preparada para formar as crianças nas escolas. As duas funções não teriam distinções, logo a mulher não teria que se esforçar para exercer as atividades maternas e educacionais (Brito *et al.*, 2014).

É importante considerar que o não reconhecimento das mulheres na educação pode também ter relação com o que, em geral, concebe-se como educação e quais saberes se valorizam, já que, além das mulheres que lutaram diretamente pela defesa da educação escolar, outras se envolveram em formações educativas, pela atuação na política, nos movimentos sociais, na educação popular, nas resistências, nas organizações sindicais, dentre outros espaços.

Nessa perspectiva, além das trajetórias familiares e escolares, é importante analisar as experiências de trabalho como fonte das disposições profissionais. Vejamos os relatos das entrevistadas:

*Nós fomos juntas implementar o CIEP de Vassouras, porque, aí no primeiro programa, eu fiquei nesse suporte de estudo dentro das regionais, visitando as regionais, propagandas formações, as ideias, as comunidades, assim que leitura a gente tinha?* (Professora Magda).

*CIEP Glauber Rocha, não tinha nem nome, era CIEP um, dois, três, aí eu fui a primeira diretora* (Professora Ângela).

Vale ressaltar que cada campo define seus valores particulares e possui seus próprios princípios de regulação. Esses princípios vão definir as fronteiras de um espaço socialmente estruturado. Entretanto, não existem regras para estabelecer limites para um campo, por isso a dificuldade de delimitar, de maneira precisa, as fronteiras entre os diferentes campos.

O campo é principalmente um espaço de conflitos e de disputa, onde os indivíduos lutam em função da posição que ocupam nesse espaço, tentando estabelecer um monopólio sobre o capital que nele se constitui como eficaz. É importante destacar que nem todos os modelos de capital são eficazes em todos os campos, como esclarece Bourdieu (1992, p. 74): “[...] do mesmo modo que a força relativa das cartas muda segundo o jogo, a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, social e simbólico) varia nos diferentes campos”.

Os caminhos que as professoras entrevistadas tomaram ao longo da profissão são bem distintos. As referências contidas nas narrativas sobre o início da docência e as primeiras experiências profissionais estão vinculadas à ideia do magistério como um projeto de vida.

Para Huberman (2000), o início da vida profissional se caracteriza como um momento de “sobrevivência”, no qual o indivíduo precisa confrontar as experiências

anteriores, oriundas dos processos de formação e dos diversos momentos de socialização aos quais se submeteu, às realidades do mundo do trabalho. De acordo com o autor supracitado: “O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante” (Huberman, 2000, p. 39).

Os professores apresentavam, no início do trabalho no CIEP, uma afinidade frente às propostas. Vejamos no relato: “A gente já brizolista, então foi assim o nosso encantamento logo no primeiro programa” (Professora Magda), algo já esperado, visto que o governo do Partido Democrático Trabalhista (PDT), ao pensar numa escola diferenciada das escolas regulares já existentes na rede, decidiu que essa escola seria diferente em todos os aspectos. Assim, nem mesmo a estrutura física poderia ser similar à de um prédio escolar da rede pública.

*Quem foi para dentro do CIEP escolheu, está me entendendo? Queria que desse certo essa escola, se disponibilizou para essa escola, acreditando no projeto. Ah! Porque foi um projeto construído de base, não foi um projeto que veio assim em cima. Teve esse encontro? Teve essa mobilização? Teve? Mas era uma coisa que vinha crescendo. De base (Professora Ângela).*

*A Joyce trabalhou na implementação dos CIEPs, quem era naquela época a responsável pelas agências que se chamavam nas regiões, agências tinham outro nome, hoje é a Coordenadoria Regional, e Joyce foi essa responsável no primeiro governo do Brizola, então foi assim que a gente começou, e ela era muito amiga de Brizola, uma militante profunda de Brizola (Professora Magda).*

As narrativas das professoras entrevistadas estão recheadas de admiração pela proposta dos CIEPs. Elas falam desse processo de formação continuada num misto de contentamento, alegria e gratidão, por terem tido a oportunidade de vivenciá-lo.

Ao observar as narrativas, pela riqueza de detalhes, percebemos um tom de saudosismo em seus relatos sobre suas práticas docentes no âmbito dos CIEPs. Vale ressaltar que a formação continuada ofertada no projeto é uma importante marca da sua ação docente, sua permanência no magistério e a decisão de continuar os estudos em nível superior. As narrativas da professora Magda destacam claramente essas questões:

*Escola que não via a educação como um gasto, e sim como um investimento, mas a gente hoje entende, naquela época também, e acha que hoje o professorado entende também melhor que houve necessidade de se criar numa secretaria que naquela época se chamou extraordinária e aí começou o boom na rede até de se sentir discriminada um pouco. Era como se nós, dentro do CIEP, tivéssemos tudo. Imagina eu, que saí de uma escola tradicional, que tinha quase*

*três mil alunos, e vou pra uma escola que tinha aquilo tudo de lindo, de maravilhoso.*

Com base em Bourdieu (1992), é possível afirmar que as disposições constitutivas do *habitus*, que foram internalizadas a partir da formação continuada oferecida no projeto, estão na origem das práticas desenvolvidas, como professoras, no interior do próprio CIEP, por se encontrarem completamente ajustadas às condições daquela realidade, o que tornava o trabalho mais “natural”.

## 8 Considerações finais

Analisar a implementação do projeto, as trajetórias familiares, escolares e profissionais das ex-dirigentes nos CIEPs e, em especial, a vivência da proposta de formação continuada neles desenvolvida produziu nas professoras entrevistadas um *habitus* profundo e duradouro, que, até hoje, estrutura, por um lado, muitas de suas percepções sobre a escola pública, sobre a formação continuada de professores e sobre a escolarização das crianças das classes populares.

Essas concepções de Bourdieu (1996) são empregadas em vários campos do conhecimento, pois as práticas sociais são estruturadas e apresentam propriedades características da posição social de quem as produz. Assim, “[...] a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo” (Bourdieu, 1996, p. 27). Dessa forma, é vital o entendimento da escola pública, laica e gratuita como um projeto necessário para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Assim, a escola, como parte da educação formal, tem papel fundamental na promoção e no incentivo de uma educação de qualidade socialmente referenciada para todos os sujeitos e que os torne capazes de enfrentar os desafios impostos pelo sistema capitalista, pois a escola é, antes de tudo, espaço e tempo de socialização, emancipação e humanização dos indivíduos, na diferença, na diversidade, na pluralidade, no conflito, e na contradição (Teixeira, 1997). Para que a sociedade brasileira supere as desigualdades de gênero, raça e tantas outras, é necessária a implementação de políticas públicas ao alcance de todos.

## 9 Referências

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRITO, J.; BERCOT, R.; HORELLOU-LAFARGE, C.; NEVES, M. Y.; OLIVEIRA, S.; ROTENBERG, L. Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 589-605, 2014.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

ESPECIAL CIEP. *Produção do Partido Democrático Trabalhista (PDT)*. Realização de Tv Ulb. Música: Vt038 Industrial Standard 1. Rio de Janeiro, 2010. (483 min.). Disponível em: [youtube.com/watch?v=2zCCbKhz9ww](https://www.youtube.com/watch?v=2zCCbKhz9ww). Acesso em: 12 dez. 2023.

FARIA, L. *CIEP: a utopia possível*. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

FARIA, L. A utopia possível: revisitando os CIEPs do Rio de Janeiro. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 98-112, 2017. DOI: 10.12957/riae.2017.31713.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. Lisboa: Porto, 2000. p. 31-62.

LÔBO JÚNIOR, D. T. *CIEP: a impotência de um desejo pedagógico*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SARTI, C. A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (org.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 21-36.

SCHIEBINGER, L. *O feminismo mudou a ciência?*. São Paulo: Edusc, 2001.

SILVA, Y. R. O. C. *A construção dos CIEPs e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, E. *Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: o Projeto Educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação – I PEE Rio de Janeiro (1980)*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2014.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

**Lia Ciomar Macedo de Faria**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

 <https://orcid.org/0000-0002-9172-934>

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa/Portugal e Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) da Universidade Candido Mendes (UCAM), estando intimamente ligado à vocação (Iuperj) em 2008 e doutora em Educação pela UFRJ em 1996. Atualmente é professora titular da Faculdade de Educação da UERJ, onde atua na graduação e pós-graduação (Proped).

Contribuição de autoria: Essa autora colaborou com o texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2897590944180460>

E-mail: [liafolia11@gmail.com](mailto:liafolia11@gmail.com)

**Alexsandra Aparecida Silva do Prado de Aguiar**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

 <https://orcid.org/0000-0001-5743-4166>

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2013). Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2020). Doutora em Educação pela UERJ, em andamento.

Contribuição de autoria: Essa autora colaborou com o texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2346364019055363>

E-mail: [alexiaquiara3@gmail.com](mailto:alexiaquiara3@gmail.com)

**Editora responsável:** Lia Machado Fiuza Fialho

**Pareceristas *ad hoc*:** Camila Saraiva de Matos e Angélica Silva

**Como citar este artigo (ABNT):**

FARIA, Lia Ciomar Macedo de; AGUIAR, Alexsandra Aparecida Silva do Prado de. Memórias e trajetórias femininas no âmbito dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 8, e11935, 2023. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e11935>



Recebido em 9 de junho de 2023.

Aceito em 17 de outubro de 2023.

Publicado em 15 de dezembro de 2023.