

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE
A EMEIEF PRADA: ENTRE O IMAGINÁRIO E O REAL**

MARISA DE SOUZA CUNHA MOREIRA

São Carlos - SP

2016

MARISA DE SOUZA CUNHA MOREIRA

**AS REPRESENTAÇÕES E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE
A EMEIEF PRADA: ENTRE O IMAGINÁRIO E O REAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

São Carlos - SP

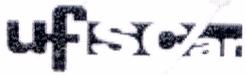
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M838r Moreira, Marisa de Souza Cunha
As representações e os discursos dos professores
sobre a EMEIEF Prada : entre o imaginário e o real /
Marisa de Souza Cunha Moreira. -- São Carlos :
UFSCar, 2016.
218 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Representações sociais. 2. Discursos. 3.
Trabalho e educação. 4. Formação humana. 5. Escola
Prada. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Marisa de Souza Cunha Moreira, realizada em 26/02/2016:

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva
UFSCar

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
UFSCar

Prof. Dr. José Euzebio de Oliveira Souza Aragão
UNESP

Dedico este trabalho aos meus pais Maria Helena e Dagoberto, ao meu esposo André, por todo amor, incentivo e apoio de sempre; e à memória de meus ancestrais que tanto se dedicaram para que um dia eu chegasse aqui.

AGRADECIMENTOS

Tenho tanto a agradecer...

Há tantas e tantas pessoas que eu gostaria de manifestar a minha gratidão.

Foi um processo longo, porque necessitou de mudança de hábitos, de atitudes e de olhar. Paradoxalmente foi um processo curto, pois o tempo passou muito rápido, e como passou...

Parafrazeando Guimarães Rosa, nem a chegada, tampouco a saída. É no interior que encontramos a realidade. Bem no meio do processo a gente se depara com uma dose exagerada de idealismo e a importância de enveredar por caminhos mais próximos da realidade, os quais podem ser trilhados na busca daquilo que se almeja.

Nada, nada disso seria possível se a “travessia” não contasse com um condutor de grande maestria. Ao Professor Doutor Eduardo Pinto e Silva, minha gratidão, reconhecimento e admiração. Pela participação ativa, corretiva, pelos esclarecimentos, preocupação, por me possibilitar caminhar e, muitas vezes, impedir que a direção tomada levasse ao precipício. Por toda orientação, paciência, ensino, exemplo e amizade, quaisquer agradecimentos seriam insuficientes. Resumo que, sem seu trabalho de orientador, essa pesquisa não seria possível. Sou grata a você, Professor Eduardo, por ter mediado essa travessia de um pré-projeto a uma dissertação de mestrado!

Agradeço gentilmente aos Professores que compuseram a banca, de modo especial à Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra e ao Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, pelas leituras minuciosas, contribuições ao trabalho e crescimento a mim proporcionado. Minha gratidão também aos membros suplentes, Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento e Prof. Dr. Evaldo Piolli.

À amiga Elisângela Aparecida Francischetti, iniciamos essa trajetória juntas, compartilhamos anseios e angústias, viagens e participações em congressos. Agradeço pelas inúmeras vezes que parou para me ouvir e ajudar. Por tudo, obrigada.

Quero agradecer também:

À toda Equipe da EMEIEF “Prada”, pela gentileza, colaboração, compreensão e auxílio em todo processo da pesquisa;

A cada professora depoente que gentilmente se disponibilizou a participar desse trabalho. Agradeço-lhes muitíssimo pela cessão do tempo e pela partilha de opiniões, vivência e história;

À Janaína de Souza Silva, pelo incentivo e, mesmo em universidades diferentes, pela parceria em estudos, congressos nacionais e internacionais, produção e apresentação de trabalhos;

À Universidade Federal de São Carlos. A todos técnicos, docentes e demais servidores, pois o trabalho de cada ser humano possibilitou a estrutura necessária a convivência, ao aprendizado e ao conhecimento. Meu reconhecimento, principalmente, aos que atuam no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e aos professores e professoras com os quais fui privilegiada em tê-los como mestres;

Às amigas provenientes do PPGE (docentes e discentes). Passamos por muitas situações boas e algumas desafiadoras que, com auxílio mútuo, contribuíram para que permanecêssemos dispostos a prosseguir no processo de ensino-aprendizagem. Trago cada pessoa e conhecimento proporcionado, carinhosamente, na memória;

À Secretaria Municipal de Educação de Limeira, pela compreensão, incentivo, valorização do ensino e da pesquisa e pela visão de seus gestores. Minha total gratidão, especialmente aos professores Dr. José Claudinei Lombardi, Me. Isabel Cristina Rossi Mattos, Adriana Dibbern Capicotto, Me. Adriana Ijano Motta e Me. Alessandra Daniele Pascotto;

À Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho. Seu tempo na diretoria pedagógica revolucionou as estruturas, o modo de pensar e de agir de muitas pessoas e me inspirou. Por sua competência, empenho, ensino, incentivo e amizade, eu sou grata;

A Ricardo Pereira. Pelas suas marcas no setor de formação. Por inspirar, preocupar-se e acreditar no potencial do ser humano, obrigada! Você foi uma das fontes preciosas nesse caminhar;

Aos amigos Gislaine Dias Ramos Cordelina, Vânia Aparecida Daudt, Neusa Rodrigues e Cassiano Marrara, por compreenderem minha ausência ao longo desse período.

À Eliza Gabriel da Costa e Sônia Regina Theodoro, por todo incentivo e pelos congressos que juntas participamos; a Marcel Camargo Silveira e a Cassiano

Marrara, pela disponibilidade e colaboração em todas as vezes que precisei, minha gratidão;

Pela amizade, contribuição, torcida, paciência e generosidade, muito obrigada, Regina Helena Baron Freire;

Às professoras da equipe de formação da SME, pelo encorajamento; e a todos colegas de profissão, pelo estímulo;

A todos os meus familiares e as amigadas reais, por nutrirem meu caminhar de esperança, fé e amor;

Aos meus pais, razão de minha existência e um dos motivos para eu perseverar. Ao meu irmão, que pelo seu jeito de ser, me traz alegria e motivação;

A André, meu esposo, por todo amor, compreensão, companheirismo, incentivo e apoio incondicionais. A você dedico meu carinho e paixão, hoje e sempre.

Enfim, a tudo e a todos que direta e indiretamente me auxiliaram até aqui, manifesto meu coração repleto de alegria e gratidão.

Sou eternamente grata a todos!

O vento

O vento passou por aqui
E me contou um segredo.
Disse pra eu ter paciência
E vencer o medo.

Que a vida vai seguir seu rumo
E tudo tem o seu lugar.
Um coração que é teimoso
Um dia aprende amar.

O tempo passou por aqui
E acalmou meus sentidos,
Aliviou meus pensamentos,
Levou os mais doídos

(Ziza Fernandes)

RESUMO

Este trabalho busca depreender as representações e os discursos de docentes sobre a escola Prada. Esta unidade escolar, localizada no interior paulista, foi fundada por capital privado, em 1947, com intuito de atender aos filhos dos trabalhadores de uma indústria. A escola foi doada ao poder público em 1954, e em 2000 foi municipalizada. O problema norteador consiste em investigar como a escola é compreendida pelos docentes participantes da pesquisa, uma vez que, de modo geral, no imaginário da comunidade, a instituição é considerada como uma escola diferenciada em relação às várias unidades de ensino do município. Consideramos a sua origem (na indústria) distinta das demais escolas da rede à qual pertence e buscamos analisar os motivos de sua fundação e aspectos da construção de sua identidade no imaginário social. O objetivo central, pautado por reflexões sobre as relações entre trabalho e educação, foi o de identificar a visão de professores e gestores sobre as representações sociais e processos formativos e educacionais relativos à EMEIEF Prada. Os objetivos específicos foram: analisar os significados atribuídos pelos professores e gestores às práticas educacionais e os sentidos das mesmas em suas trajetórias profissionais; identificar os aspectos reais e simbólicos relativos à fundação e ao desenvolvimento desta unidade escolar, levando em conta a construção social de sua identidade e de seu reconhecimento no sistema público de ensino. O percurso metodológico, de abordagem qualitativa, inclui pesquisa documental, bibliográfica e de campo, com destaque às entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e gestores. A análise das entrevistas revelou que as representações sociais das docentes, em muitos casos, coadunam com as da população em geral e que a escola ao longo dos anos, tem mantido o imaginário de ser uma escola diferenciada. Um dos aspectos da unidade pesquisada é sua localização central. Tal fato contribui para que seja vista como uma escola com ensino de qualidade e público diferenciado, geralmente contraposto às características das escolas públicas da periferia, a despeito de haver similaridades. Conclui-se que as representações e discursos sobre a escola mesclam elementos reais e imaginários sobre seu histórico e suas práticas, que se entrelaçam e se influenciam, mútua e reciprocamente, de modo a reforçar os aspectos idealizados e objetivados em seu cotidiano e história. Deste modo, se reproduzem discursos que, permeados por sentimentos de orgulho e de certa nostalgia, exaltam suas particularidades e suposta excelência.

Palavras-Chaves: Representações Sociais; Discursos; Trabalho e Educação; Formação Humana; Escola Prada.

ABSTRACT

This work seeks to deduce the representations and discourses of teachers about Prada School, which is located in the countryside of São Paulo and was founded by private capital in 1947 in order to assist the children of industrial workers. The school was donated to the public authorities in 1954 and municipalized in 2000. The guiding problem consists of investigating how the school is understood by the teachers participating in the research, once, in the collective imaginary, the institution is generally regarded as a differentiated school in relation to various educational units in the town. Its origin (in the industry) was considered to be different from the other schools belonging to its same system; and it was sought to analyze the causes of its foundation and the aspects of constructing its identity in the social imaginary. The central goal, guided by reflections on the relations between work and education, was to identify teachers and managers' views about social representations and about training and educational processes related to *EMEIEF* Prada. The specific goals was to: analyze the concepts attributed by teachers and managers to the educational practices and to their meanings in their professional career; identify the real and symbolic aspects related to the foundation and development of this school by considering the social construction of its identity and its recognition in the public school system. The methodological procedure, which makes use of a qualitative approach, includes documentary, bibliographic and field research, with emphasis on semi-structured interviews with teachers and managers. The analysis of the interviews revealed that the social representations of teachers agree with those belonging to the general population in many cases; it also revealed that the school has over the years kept the imaginary of being a differentiated school. One of the aspects of the researched school was its central localization. This fact contributes to it being seen as a school with a qualified education and with a differentiated public, generally opposed to the characteristics of the public schools of the periphery, despite there being similarities. It is concluded that the representations and discourses about the school combine real and imaginary elements regarding its history and practices, which interconnect and influence each other, in order to reinforce idealized and aimed aspects in its history and daily routine. Thus, discourses that exalt their particularities and supposed experience permeated by feelings of pride or a certain nostalgia are reproduced.

Keywords: Social Representations; Discourses; Work and Education; Human Formation; Prada School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
APM	Associação de Pais e Mestres
CEIEF	Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental
CEMES	Centro Municipal de Estudos em Supletivo
CF	Constituição Federal
CI	Centro Infantil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DERLIM	Diretoria de Ensino da Região de Limeira
EE	Escola Estadual
EEPG	Escola Estadual de Primeiro Grau
EJA	Escola de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCP	Professora Coordenadora Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSEF	Professor Substituto Efetivo de Ensino Fundamental
PSEI	Professor Substituto Efetivo de Educação Infantil
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
SME	Secretaria Municipal de Educação
ZC	Zona Predominantemente Comercial Central

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 — Sistematização da evolução industrial de Limeira (1871-1884)	59
Quadro 02 — Sistematização da evolução industrial de Limeira (1907-1934)	61
Quadro 03 — Censo demográfico de Limeira em 2010	71
Quadro 04 — Limeira – IDH (1991- 2010)	73
Quadro 05 — Matrículas nas modalidades de ensino em 2012	73
Quadro 06 — Matrículas nas redes estadual e municipal de Limeira (2000-2014)	79
Quadro 07 — Matrículas na rede particular de Limeira (1998 -2014)	80
Quadro 08 — Perfil das entrevistadas	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 — Mapa geográfico do Estado de São Paulo	72
Figura 02 — Mapa do Estado de São Paulo	72
Figura 03 — Demolição do muro da EMEIEF PRADA	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
Caracterização da unidade escolar pesquisada	19
Metodologia e procedimentos de pesquisa	20
2 RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO	25
2.1 O trabalho	25
2.2 Educação	31
2.3 A relação trabalho e educação	35
2.4 A escola numa perspectiva formativa-crítica e suas contradições	42
2.5 Escolas de formação técnica ou escolas para o capital?	44
3 DA INDÚSTRIA À ESCOLA PRADA: HISTÓRIA, RELAÇÕES E A REALIDADE..	52
3.1 O contexto de “valorização” da escola na era da industrialização	52
3.2 A organização do ensino público e os grupos escolares no Estado de São Paulo	53
3.3 A origem da indústria no município de Limeira	58
3.4 A Indústria Prada.....	61
3.5 Entre o mito e o real: Agostinho Prada, um homem à frente de seu tempo ou um homem de seu tempo?.....	62
3.6 O município de Limeira: seus primórdios.....	68
3.7 O município de Limeira no contexto atual.....	71
3.8 A origem do ensino no município de Limeira	75
3.9 O sistema público limeirense.....	77
3.10 A origem da escola Prada	80
3.11 A escola Prada na atualidade.....	84
3.12 Afinal, o prédio da escola Prada possui ou não valor histórico?	93
4 SISTEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	95
4.1 Sistematizações das entrevistas	96
4.2 Análise das entrevistas.....	97

4.3 Categorias analíticas	99
4.3.1 Sociabilidade — Individualidade	100
4.3.2 Materialismo — Idealismo	101
4.3.3 Objetivação — Apropriação	102
4.4 Perfil dos sujeitos da pesquisa	104
5 AS REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS SOBRE A EMEIEF PRADA: ENTRE O IMAGINÁRIO E O REAL	107
5.1 Formação, família e sociedade.....	107
5.2 HTPC e PPP	117
5.3 A visão dos docentes sobre educação, papel da escola na sociedade e histórico da escola Prada	126
5.4 As representações sobre a escola, a questão do trabalho e as imagens da escola e motivos explicitados para se trabalhar nela.....	139
5.5 O entrelaçamento dos aspectos reais e imaginários do histórico e das práticas da Escola Prada nas representações e discursos: idealização, objetivação e reprodução..	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
FONTES CONSULTADAS	164
Referências	164
Sites consultados	170
Fontes primárias.....	171
Anexos	172
Anexo A	172
Anexo B	174
Anexo C	175
APÊNDICE A — Roteiro para entrevista semiestruturada com equipe gestora/ professora coordenadora	182
APÊNDICE B — Roteiro para entrevista semiestruturada com professores que desempenham outras funções atualmente	184
APÊNDICE C — Roteiro para entrevista semiestruturada com professores.....	186
APÊNDICE D — Síntese das entrevistas realizadas com professoras que trabalham e trabalharam na escola Prada	187

D.1 - Síntese da entrevista com a professora 01	187
D.2 - Síntese da entrevista com a professora 02.....	189
D.3 - Síntese da entrevista com a professora 03.....	196
D.4 - Síntese da entrevista com a professora 04.....	198
D.5 - Síntese da entrevista com a professora 05.....	201
D.6 - Síntese da entrevista com a professora 06.....	204
D.7 - Síntese da entrevista com a professora 07.....	208
D.8 - Síntese da entrevista com a professora 08.....	211
D.9 - Síntese da entrevista com a professora 09.....	214
D.10 - Síntese da entrevista com a professora 10.....	216

1 INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado procura analisar as representações e discursos de professores acerca de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo: a EMEIEF Prada. A escolha do objeto e do problema da pesquisa está atrelada à trajetória pessoal de sua autora, influenciada pelos valores e trajetórias de seus familiares.

Crescer sendo filha de um operário de indústria pode influenciar direta ou indiretamente o percurso que será trilhado ao longo da vida. Ainda, por ter tido um pai, três tios, duas tias e o avô materno que trabalharam no mesmo local, no caso, na Indústria Prada, se reveste de significados e representações *sui generis*. Na ocasião, ainda no período da infância, gerava admiração e, ao passar dos anos, curiosidade, mesclada a uma certa inquietação.

A empresa em questão, situada em um município do interior paulista, apresentava, na oportunidade de sua atuação industrial, algumas características que não eram tão presentes em outras indústrias, tanto as do mesmo ramo de atividade ou não, principalmente ao se considerar o município no qual estava inserida.

Aos olhos de muitos munícipes, a ‘inovação’ que essa indústria de calçados e chapéus trazia em sua concepção pode ser expressada em seu histórico, assim como na construção social da importância adquirida pela escola, por ela fundada em 1947, no histórico da constituição e desenvolvimento do sistema de ensino do município de Limeira.

A respeito da fundação da indústria, há um discurso recorrente por parte da população local. Ao se indagar qualquer limeirense sobre a origem da indústria Prada, há uma possibilidade, não incomum, de se ouvir o seguinte enunciado a respeito: que a fundação da empresa radica na visão de um empresário italiano. E que esse industrial vislumbrava uma indústria na qual os trabalhadores pudessem, além de trabalhar, ter onde realizar suas compras de produtos alimentícios e deixar seus filhos com segurança e educação¹.

¹ Vide Anexos (p. 204-205), nos quais reproduzimos texto de informações e aspectos relativos à biografia de seu fundador, comumente referido como “Comendador”, e da indústria, obtidos em um site. Disponível em <http://www.limeiraonline.com.br/historia_biografia_exibir.php?ver=1>. Acesso em 26/09/2015.

Este discurso² costumeiramente encontrado entre os munícipes, se mantém preservado em diversos textos escritos, tais como: artigos de opinião em jornais locais; textos publicados na *internet*; e em alguns livros e outros registros referentes à história da cidade e da indústria.

Ao enredo da referida inserção de familiares tão significativos pertencentes outrora ao quadro da indústria, se agrega também o fato de que, na instituição escolar fundada por essa empresa, alguns familiares estudaram nela. Em síntese, pessoas do seio familiar trabalharam na Companhia Prada e estudaram na escola de mesmo nome. As compras familiares eram realizadas na então Cooperativa Prada. O cotidiano familiar, assim, se mesclava ao da empresa e, posteriormente, ao da escola.

Desse modo, a indústria conseguia estabelecer com seu capital (econômico e simbólico) uma tríade: produção industrial, educação (escola infantil, por meio da estrutura de uma creche e a escola de ensino fundamental) e mercado de produtos alimentícios (cooperativa alimentícia). Esse dispositivo tão bem articulado pela empresa seria benignidade ou um modo de buscar assegurar a permanência de seus trabalhadores no quadro de empregados?

Como será apresentado na Seção 03, por meio da história, pode-se aclarar que os encaminhamentos diferenciados dados por esta indústria, na realidade não se tratavam de modernidade administrativa, como pensavam muitos munícipes; ainda que, na atualidade, vários ainda coadunem e reproduzam tal pensamento. Na realidade, eram dispositivos discursivos ideológicos, originários e comumente utilizados nas fazendas, de modo a cooptar a subjetividade de seus trabalhadores e se reproduzir no campo social.

Tal passado, cercado de inúmeros comentários, seja por parte de familiares, amigos e conhecidos, acrescentado ao elemento educação, aguçou um espírito investigador na já não mais criança e adolescente, mas na pedagoga, que quis entender essa relação trabalho e educação, não com um olhar simplista, mas,

² Discurso – compreendemos aqui como o modo que as pessoas se comunicam, seja falado ou escrito. Conforme propõe Charaudeau (2015), o discurso se dá em relações que, são imbuídas das visões de mundo possuídas pelos indivíduos e que retratam o conhecimento que cada um dispõe sobre a realidade e como a julgam. De acordo com o pesquisador, o discurso tem, por “finalidade essencial”, “estabelecer uma relação entre si e o outro e de influenciá-lo, tentando persuadi-lo ou seduzi-lo” (CHARAUDEAU, 2015, p. 187).

outrossim, com uma leitura da realidade com bases científicas. Dessa maneira, enveredou-se a buscar um programa de pós-graduação.

O que tal tríade objetivava ou vislumbrava? Que concepção a fundamentava? O que a possibilitou? O que dela permaneceu na atualidade? Assim, se engendrou um desassossego³ que, nos últimos anos, centrou-se na questão educacional, com vistas a analisar os discursos que os docentes da escola Prada possuem acerca do contexto de sua criação, de suas práticas e de suas representações.

No que tange à educação, no ano de 1949, a Companhia Prada fundou a Creche Íris Dalla Chiesa (a qual também era popularmente identificada como Creche Prada) e a Escola Prada (em 1947).

Este estudo, portanto, se pauta em uma sistematização e análise a respeito das representações sociais existentes acerca da EMEIEF Prada e das concepções sobre as relações entre trabalho e educação que permeiam os discursos proferidos pelos docentes da referida unidade, de modo a buscar identificar o que se torna mais recorrente em tais representações e os entrelaçamentos entre o imaginário e real.

Ao se tomar por objeto a Escola Prada, foram levados em consideração a construção de sua identidade no imaginário social, os significados atribuídos a ela e os sentidos que estes assumem nas práticas e trajetórias profissionais de seus atores, particularmente na de professores e gestores. Foram entrevistados profissionais que trabalharam na escola em períodos históricos anteriores, assim como outros que nela atuaram ou atuam em períodos mais recentes (vide caracterização dos entrevistados na Seção 04).

Vale apontar, desde esta introdução, que a escola Prada foi fundada em 1947 com capital privado, tendo como missão oficialmente proclamada o atendimento prioritário dos filhos dos trabalhadores da indústria que a criou. Sua existência privada foi relativamente curta do ponto de vista de seu histórico de 69 anos. Ela foi doada ao Estado e passada à gestão do poder público em 1954. E, quando do processo de municipalização das escolas de ensino fundamental no município, iniciado em 1998, se tornou, no ano 2000, uma escola pública municipal.

³ O desassossego pode ser compreendido como uma forma de inquietação que, intrínseca ao sujeito, se articula ao contexto social de sua inserção. Inquietação esta mobilizadora das mais variadas formas de busca de compreensão pela mediação da linguagem. Vide Fernando Pessoa (1986).

Sua identidade e representação originais, como serão apresentadas, se perpetuaram ao longo de seu histórico, ainda que tenha passado por mudanças e distintas formas históricas de inserção no sistema de ensino do município de pertença.

Caracterização da unidade escolar pesquisada

A unidade escolar tem 69 anos de existência. Situa-se na região central do município de Limeira e atende crianças oriundas de 92 bairros da cidade. Até o ano de 1995, atendeu o ensino fundamental (ciclo I e II), ou seja, o antigo 1º grau.

Desde o ano 2000, com a municipalização do ensino, a escola oferece educação infantil (1ª e 2ª etapa) e ensino fundamental (ciclo I), do 1º ao 5º ano de escolaridade.

Atualmente, atende estudantes em dois períodos: manhã e tarde. Em 2015, foram matriculadas 321 crianças: 284 no ensino fundamental e 37 na educação infantil.

Em 2014, a escola atendeu 343 educandos: 40 matriculados na educação infantil e 303 no ensino fundamental.

O quadro de professores polivalentes⁴ conta com 23 docentes, sendo que 12 estão afastados ou readaptados⁵, de modo que, anualmente, a escola necessita de professores contratados para suprir tais ausências. Há também na escola 04 P.S.E.F (professor substituto efetivo de ensino fundamental). Há ainda professores efetivos especialistas, um em Educação Física e dois em Artes.

À frente da equipe gestora há uma diretora, uma vice-diretora e uma professora coordenadora pedagógica.

⁴ Denomina-se “professor polivalente” o docente responsável por uma turma de crianças de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental do Ciclo I que possui Habilitação Técnica em Magistério (Ensino Médio) e ou Licenciatura Plena em Pedagogia, responsável por ministrar aulas de todas as disciplinas que compreendem essas modalidades de ensino.

⁵ Os casos de afastamentos que a unidade possui são de professores que estão exercendo outras funções (vice-direção, coordenação pedagógica e professor formador na Secretaria de Educação). No entanto, pode haver afastamentos médicos, para se tratar de assuntos pessoais, além da licença-prêmio. Denomina-se “professor readaptado” o docente que, mediante perícia médica, foi considerado inapto a exercer a docência, portanto, tem suas atribuições alteradas, de modo a desempenhar outras funções, como por exemplo, colaborar na biblioteca, realizar trabalhos administrativos, entre outros, de acordo com a orientação da readaptação do profissional.

A escola conta também em seu quadro de funcionários com 02 (dois) trabalhadores atuando como apoio técnico na secretaria escolar e uma assistente social (duas vezes por semana), 04 (quatro) monitores⁶, 05 (cinco) auxiliares gerais, 02 (duas) merendeiras e 01 (uma) intérprete de libras.

Metodologia e procedimentos de pesquisa

Este trabalho de pesquisa, no que tange a sua metodologia, se aproxima do que se descreve como estudo de caso, pois procura identificar e analisar uma determinada unidade escolar que supostamente possui características originais e diferentes das demais escolas da rede municipal que está inserida.

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).⁷

Toda elaboração do presente trabalho parte do pressuposto de que a formação do pesquisador e o desenvolvimento de uma pesquisa envolvem o conhecimento que, conforme preconiza Duarte (2006, p. 94), “deve estar internamente articulado à crítica dos processos sociais de apropriação privada”. Tal crítica, quando buscada e elaborada com base numa perspectiva qualitativa, se caracteriza pelo seu caráter compreensivo e interpretativo.

Foi compreendido também que, ao se desenvolver uma pesquisa, existe toda uma conjuntura simultânea de investigação e formação intelectual - que continua a ocorrer - , uma vez que a pesquisa e a formação intelectual são concebidas como um processo. Neste sentido, há concordância que “a formação do intelectual crítico não dispensa o auxílio de uma teoria crítica” (DUARTE, 2006, p. 94).

⁶ Monitores têm como função auxiliar no controle e saída de estudantes e nos intervalos de aulas, zelar pela segurança e bem estar das crianças (distribuição de refeições, dar banho, trocar fraldas, ninar, acompanhar crianças que necessitem de um apoio), colaborar na execução de tarefas escolares, cívicas, recreativas, esportivas etc.; zelar pela conservação de materiais e equipamentos, entre outras atividades solicitadas pelo superior imediato. Os monitores podem atuar tanto nos centros infantis (creches), como nas escolas de educação infantil e ensino fundamental. A qualificação mínima exigida para monitor é o Ensino Fundamental Completo.

⁷ Não se trata de um típico estudo de caso, pois o objeto de análise adotado foi sobretudo as entrevistas semi-estruturadas. E, embora se tenha remetido a outras fontes de dados sobre a escola (documentos, PPP, livros, etc.), e ainda que tenham sido realizadas algumas observações e visitas, não de forma sistemática, o trabalho dá enfoque à análise dos discursos e representações dos professores coletados nas referidas entrevistas.

Ao considerar então a realização de uma pesquisa como um processo e tendo como ponto de partida uma realidade que se busca compreender, faz-se necessário empreender uma sistematização de estudos que balizem a ação e reflexão.

Destarte, ciente de que um trabalho de pesquisa tem seu início na fundamentação teórica, buscou-se assentamento em um referencial teórico que permitiu a reflexão e a realização de uma análise que promoveu debate e discussão para o alcance do objetivo do trabalho: uma contribuição para o campo educacional.

Conforme mencionado, a pesquisa pauta-se por uma sistematização preliminar das relações trabalho-educação. Ora, discutir relações trabalho-educação em uma sociedade capitalista é, de algum modo, enveredar-se em uma área que apresenta contradições. Diante desse panorama, foi necessário o aporte de uma teoria crítica para fundamentar e orientar o trabalho que se apresenta.

Como teorias críticas em educação, Duarte (2006) compreende que a sociedade atual é estruturada por relações de dominação de uma classe sobre outra. As teorias críticas apregoam a transformação das desigualdades sociais, cientes dos limites e possibilidades das práticas educacionais para sua concretização.

Destarte, o percurso percorrido na pesquisa após a aprovação do anteprojeto, iniciou-se em 2014, com uma revisão bibliográfica a respeito da temática e a realização do 'estado da arte' acerca de estudos sobre trabalho e educação, tendo como embasamento teórico as teorias críticas em educação, considerando que,

Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfeticização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem isso como fundamental para a própria luta contra essas relações (DUARTE, 2006, p. 94).

Alguns conceitos necessários para a composição de uma teoria crítica são apontados por Duarte (2006), o que neste trabalho serão abordados como categorias:

dialética, totalidade, contradição, mediação, historicidade, universalidade, sociabilidade, conhecimento, materialismo, idealismo, empírico-abstrato-concreto, trabalho, atividade consciente, objetivação, apropriação, propriedade privada, mercadoria, relações de produção, forças produtivas, capital, ideologia, hegemonia, luta de classes, consciência, individualidade (ou personalidade) em-si e individualidade (ou personalidade) para-si, gênero humano, esferas de objetivação do gênero humano, cotidiano e não cotidiano, trabalho educativo, pedagogias críticas (e não críticas), especificidade da educação escolar, entre outros (DUARTE, 2006, p. 98).

Dentre esses conceitos, foram destacadas as categorias: apropriação e objetivação; individualidade e sociabilidade; materialismo e idealismo, uma vez que as formas históricas de sociabilidade e do trabalho educativo envolvem representações, significados e sentidos que englobam aspectos dialeticamente concretos e simbólicos.

Para analisar os dados, buscou-se o seguinte movimento apresentado por Marx e descrito por Duarte (2006, p. 100) “apropriação da realidade pelo pensamento por meio da passagem do abstrato ao concreto”, ou seja, com “a mediação da análise teórica”.

Convém destacar que o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética da UFSCar de modo a oficializá-lo junto à universidade e submetê-lo à avaliação da Plataforma Brasil⁸, uma vez que a pesquisa, no que diz respeito a sua parte empírica, prevê a participação de profissionais do magistério, tanto os da ativa, como os aposentados.

A participação desses profissionais oferece riscos mínimos e benefícios. Tanto os benefícios, como os riscos foram descritos nos documentos enviados ao Conselho Nacional de Saúde — Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), com o detalhamento do projeto desenvolvido pelos pesquisadores (orientanda e orientador).

Essa fase da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética retardou um pouco o início da pesquisa empírica. No entanto, a aprovação foi obtida sem necessidade de retificação.

Após a aprovação da CONEP, a pesquisa prosseguiu para o terceiro momento: a pesquisa de campo. Nesta etapa, foi realizado levantamento de dados sobre a Escola Prada, sobre a evolução do sistema de ensino do município e a realização de dez entrevistas semi-estruturadas, com professores e ex-professores da Escola Prada, alguns deles com passagens por cargos de gestão⁹.

⁸ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios — desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário — possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). Fonte: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>> - Ministério da Saúde.

⁹ Vide os roteiros de entrevistas nos apêndices A, B e C. Maiores detalhamentos sobre os sujeitos participantes da pesquisa se encontram na Seção 04.

Para viabilizar a realização da pesquisa e das entrevistas, os pesquisadores (orientanda e orientador) agendaram uma reunião com a equipe gestora da unidade escolar. Na ocasião, foi explicitado o projeto de pesquisa e esclarecido os procedimentos que a serem realizados. A receptividade foi positiva. Após a aprovação do Comitê de Ética, foi formalizada a solicitação da permissão para a realização da pesquisa na unidade escolar. Esse pedido foi destinado à Secretaria Municipal de Educação de Limeira e à direção da EMEIEF “Prada”.

No decorrer deste período, foi possível sistematizar leituras do tema trabalho e educação (Seção 02) e melhor refletir sobre os objetivos geral e específicos da pesquisa, explicitados no item a seguir.

O objetivo geral, pautado por reflexões sobre as relações entre trabalho e educação, foi o de identificar a visão de professores e gestores sobre os processos formativos, práticas educacionais e representações sociais relativos à EMEIEF Prada.

Os objetivos específicos foram: analisar os significados atribuídos pelos professores e gestores às práticas educacionais e os sentidos delas em suas trajetórias profissionais; identificar os aspectos reais e simbólicos relativos à fundação e desenvolvimento desta unidade escolar, levando em conta a construção social de sua identidade e de seu reconhecimento no sistema público de ensino.

O trabalho que ora se apresenta foi organizado em seis seções, a começar desta Introdução. A seguir, sinteticamente, são apresentados o tema e conteúdo das demais seções.

A segunda seção, intitulada “RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO”, apresenta uma reflexão balizada por um aporte teórico de cunho marxista sobre essas duas categorias e o vínculo que elas possuem.

A seção seguinte intitula-se “DA INDÚSTRIA À ESCOLA PRADA: HISTÓRIA, RELAÇÕES E A REALIDADE”. Inicialmente foi abordada de forma mais geral o interesse pela escolarização na fase do desenvolvimento industrial da década de 1940. Em seguida, são apresentados alguns aspectos históricos referentes à Indústria Prada e as idealizações de seu proprietário Agostinho Prada, dentre as quais culminou na fundação da Escola Prada. Na sequência, discorreremos sobre o município de Limeira, o sistema público de ensino e a Escola Prada.

Na quarta seção, “SISTEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS”, são expostos o meio de sistematização da pesquisa empírica realizada. Também são apontadas as categorias analíticas que subsidiam as análises realizadas.

Por fim, na quinta seção “AS REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS SOBRE A EMEIEF PRADA: ENTRE O IMAGINÁRIO E O REAL”, foi realizada a análise dos conteúdos das entrevistas com base nas seguintes categorias: sociabilidade — individualidade, materialismo — idealismo e, objetivação — apropriação.

Ao final, seguem as considerações sobre o que foi discutido, analisado e ponderado por nós.

2 RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO

Este capítulo focaliza dois importantes processos na contemporaneidade: o trabalho e a educação, bem como suas relações. Parte-se de um levantamento bibliográfico de alguns autores que discutem tais processos, tendo por referência um aporte marxista.

Com base no referencial adotado, o intuito é dialogar a respeito desses processos (trabalho e educação) com vistas a compreender a realidade por meio de um percurso que resgate as relações entre estes campos de modo a potencializar a análise do presente trabalho empírico.

Ademais, a nosso ver, uma sucinta discussão a respeito de educação e trabalho pode potencializar um aprofundamento ao se analisar os discursos e representações sociais dos participantes da pesquisa, uma vez que trabalho e educação, direta ou indiretamente, fazem parte do cotidiano da população inserida em países capitalistas.

Convém também salientar que as representações sociais advêm das experiências, vivências, aprendizados e convívio sociais. Deste modo, trabalho e educação são categorias impregnadas de experiência, vivência, aprendizado, as quais proporcionam diversos tipos de convívio social. Sendo assim, torna-se necessário retomar o que a literatura aponta a respeito destes eixos e articulá-los com o objeto e problema de pesquisa.

2.1 O trabalho

Marx (1996), aponta o trabalho como um processo no qual o homem age, medeia e controla a natureza. Portanto, tal processo ocorre entre o ser humano e a natureza.

O pensamento de Marx demonstra o protagonismo do ser humano que, ao precisar de algo para suprir as suas necessidades e a de outros, age sobre a natureza, de modo a transformá-la, e, por conseguinte, transforma a si mesmo.

Essa ação humana é aclarada por Marx como uma ação intencional, o que distingue o trabalho humano dos demais animais. Assim, nas palavras do autor:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1996, p. 298).

Desse modo, a antecipação, a ação intencional, e a realização de algo que foi primeiramente idealizado mentalmente, diferenciam o trabalho humano. Tal distinção coloca o trabalho humano como um processo que se inicia com um planejamento mental, o qual pode inclusive vislumbrar o seu fim, utilizando a imaginação¹⁰. Portanto, o trabalho desenvolvido pelo ser humano devido a essas características é uma ação diferenciada.

Esta pesquisa parte, portanto, da premissa do trabalho humano como um processo, algo evidenciado por Marx e demais estudiosos.

Nessa mesma direção, Braverman (1981, p. 50), pontua que enquanto o trabalho dos demais animais é instintivo, “o trabalho humano é consciente e proposital”.

Ainda com base em Braverman (1981), pode-se notar que são os modos de vida que conduzem as diversas atividades, de tal maneira a se assenhorar da natureza, com vistas ao atendimento de necessidades humanas e sociais. Segundo ele, trabalho é “uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade” (BRAVERMAN, 1981, p. 49). Pode-se entender nesta assertiva que, para o autor norte-americano, o trabalho configura-se em uma ação transformadora da natureza com a intenção de melhorar uma dada situação.

Essas são importantes assunções sobre o que seja o trabalho: processo de antecipação mental, de ação sobre a natureza, de modo a transformá-la para atender a um objetivo, e, portanto, que possui um propósito determinado. No entanto, com o passar dos anos e, principalmente com o advento do capitalismo, o caráter auto-determinado do trabalho tem sido historicamente distorcido e desconfigurado. O trabalho tende a se configurar como alienante e alienado. Neste sentido, as necessidades humanas e a condição humano-genérica tendem a ser

¹⁰ A atividade imaginária se produz histórico e socialmente, com base numa dialética entre as dimensões simbólicas e reais, abstratas e concretas.

sobrepujadas por formas históricas de sociabilidade na qual valores de troca predominam sobre os valores de uso.

Não obstante, a ressalva feita aos limites do trabalho no capitalismo, vale explicitar as considerações de Lara (2010), que pontua o trabalho como sendo um processo de transformação do ser, uma atividade sensível do ser humano, uma vez que é pelo trabalho que se afirma o poder e o saber do ser; segundo ele, é “pelo trabalho que o homem transforma o meio natural e satisfaz as suas necessidades sociais” (p. 19).

O trabalho, na concepção apresentada por Lara (2010) possui uma fase unificadora, por meio da relação entre consciência e ato, de acordo com a concepção marxiana e luckacsiana. Portanto, enfatiza que existe de modo intrínseco, sendo configurado na união entre o pensar e o transformar. “O trabalho é um complexo unitário formado por dois momentos — ideal e real —, ou seja, consciência e ato, dois momentos diferentes de uma mesma coisa” (LARA, 2010, p. 20).

O entendimento assumido aqui direciona-se em consonância ao de Marx, pois há a compreensão de que a base material é o trabalho, uma vez que este tem um caráter transformador. O que se constrói e os produtos existentes são oriundos do trabalho, portanto, não há produto sem o trabalho. Cada produto é resultado de uma ação orientada para um fim, de modo que com um objetivo estabelecido o ser humano antecipa mentalmente o que fará (a ação).

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2007) define trabalho e sinaliza que a constituição humana tem por elemento essencial o próprio trabalho, o que torna indubitável ao afirmar que é “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas [...]. Podemos dizer que a essência do homem é o trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ora, sendo o engendramento do trabalho uma ação humana sobre a natureza, a qual possui por motivação a satisfação das necessidades que o ser humano possui, o que descaracterizou essa atividade? Ou, o que faz com que a intencionalidade do sujeito seja sobrepujada pela heteronomia¹¹?

¹¹ Heteronomia – diz-se da “condição de pessoa ou grupo que recebe de outrem a lei que se deve submeter” (FERREIRA, 1993, p. 285).

Os estudos de Marx e Engels — Manuscritos Econômicos e Filosóficos — a respeito do trabalho no capitalismo demonstram que tal sistema econômico, ao mesmo tempo em que explora o trabalhador, o expropria de si mesmo.

Nessa direção e, baseado nas pesquisas sobre o trabalho desenvolvidas pelos autores alemães, Saviani, ao discorrer sobre a atuação da burguesia no sistema capitalista, assevera que,

O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador (SAVIANI, 2008, p. 232).

Para além de processo, na visão de alguns autores, o trabalho é identificado ou definido como uma forma de relação.

Para Frigotto (2012), “o trabalho é uma relação social” (FRIGOTTO, 2012, p. 21) e, em uma sociedade capitalista, essa relação social se torna uma “relação de força, de poder e de violência” (idem, ibidem).

Ainda segundo Frigotto (2012, p. 21),

[...] o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade).

É possível, a partir da citação acima, a compreensão do trabalho como algo que permeia toda dimensão do ser humano, em seus mais diferentes aspectos, de modo a envolver o mundo da necessidade e o mundo da liberdade¹². Para o autor, no capitalismo, estas dimensões são combatidas, pois são interpretadas como prejudicial ao sistema econômico.

O capitalismo industrial provoca uma transformação da essência do trabalho, uma vez que o trabalhador deixa de exercer o trabalho como meio de produzir sua existência, e passa a vender sua capacidade de trabalhar, deixando de ser uma construção humana, configurando-se em algo determinado por quem detém o capital. Nessa conjuntura, a inversão é drástica: o homem que inicialmente se humanizava pelo trabalho, na estrutura capitalista vende sua força de trabalho, o homem se desumaniza, pois também além de não se identificar com o produto (devido também a divisão do trabalho, por meio da qual, em uma linha de montagem, por exemplo, cada pessoa faz somente um determinado tipo de trabalho, não dominam o processo de produção), ele também não pode ficar com o que produz (MOREIRA, 2014, p. 1227).

¹² Necessidade e liberdade podem ser relacionadas aos aspectos: materiais e ideais; objetivos e subjetivos; concretos e simbólicos. Tais aspectos não são dicotômicos, mas sim conformam uma unidade de contrários.

A dimensão humana e humanizante do trabalho apontada por Marx e outros pesquisadores é afrontada e combatida pelo capitalismo. Enquanto a primeira decorre de uma visão do trabalho como algo próprio da vida, e por isso entende a produção para a satisfação das necessidades, do estômago à fantasia, contrariamente, na visão capitalista, o trabalho se volta para a geração de excedentes, mudando ideologicamente a concepção do trabalho.

Ao comentar sobre as dimensões materiais e humanas envolvidas pelo trabalho (enquanto relação social), Frigotto (2012) demonstra o quanto essas características são confrontadas e combatidas no capitalismo, por meio de um pensamento ideológico a respeito do trabalho. Ele menciona Franklin Roosevelt ao salientar que na visão deste o ócio é algo maléfico à sociedade, assim como o lazer, uma vez que afastariam do trabalho (produção) e gerariam gastos. Desse modo, esclarece o autor, “vai-se, assim, construindo um conceito ideológico de trabalho, dentro de uma perspectiva moralizante e utilitarista” (FRIGOTTO, 2012, p. 20).

O trabalho, assim, dada as contradições nos quais historicamente se situa, engendra representações díspares, mais ou menos aproximadas e distanciadas de sua objetividade efetiva. Os sujeitos, ao se referirem aos seus trabalhos, transportam, para seus relatos, significados socialmente engendrados e sentidos singulares permeados por representações idealizadas de si mesmos e de suas práticas, e também representações que têm como base a consciência de si e das distâncias entre intenções e objetivações reais.

Nas palavras de Heloani e Piolli (2014),

O trabalho alienado na sociedade capitalista emergiu como elemento central, embora não exclusivo, na construção da identidade social e fonte de produção da autoidentificação do sujeito com o mundo. Portanto, a produção ideológica, por parte das organizações, compreende a elaboração de elementos simbólicos que têm como finalidade forjar permanentemente novos sentidos ao trabalho (HELOANI; PIOLLI, 2014, p. 120).

É por meio de simulações que o sistema capitalista mascara suas reais intenções; nas palavras de Charaudeau (2015), realiza um jogo de ser e parecer. Tal jogo ‘de ser e parecer’ descrito pelo autor para explicar como um discurso pode camuflar a realidade, pode ser aqui generalizado para os discursos proferidos pelas indústrias e industriais, empresários e setores que coadunam com os ideais capitalistas.

O ser e parecer se transportados para uma situação capitalista, de aumento de produção e de lucros, será um recurso para estimular o aumento das vendas, ou seja, do consumo e, conseqüentemente, o da produtividade e vice-versa. Por vezes, lança-se no mercado um produto novo, o que é possível se atestar na indústria automotiva, por exemplo, que agrega o prefixo “novo” ou “*new*”, para que aos olhos do consumidor se pareça um “novo” carro, com vistas a criar um efeito psicológico de que tal veículo realmente é um novo modelo. O jogo de ser e parecer utiliza-se de estratégias parecidas como esta e, com uma campanha de publicidade que, bem elaborada, consegue fazer que produtos e ideias se pareçam como novos.

Mascara-se os produtos e estimula-se o consumo desenfreado, de modo a tornar possível o aumento de seus valores no mercado. Contrata-se uma campanha publicitária que, por meio de imagens e discursos, objetivam seduzir, mascarar, estimular e convencer a população de que é necessário consumir, comprar e obter tais produtos ou bens de consumo. São campanhas que, na grande maioria dos casos, conseguem dissimular e gerar uma necessidade de consumir aquilo que “parece ser novo”.

A metáfora do jogo de ser e parecer pode ser expandida para cursos que na aparência podem parecer novos, porém, na essência, houve pouca ou nenhuma alteração, mas que para serem adquiridos são vendidos como “o novo curso”, “totalmente reformulado”, “novos padrões de qualidade”, ou que está de “acordo com o novo perfil exigido pelo mercado”.

O que é possível constatar é que o trabalho, na acepção capitalista, estará a serviço da exploração para geração de riqueza, riqueza esta destinada a poucas pessoas. À medida que se desvincula trabalho e humanidade, percebe-se que o trabalhador deixa de ser compreendido como ser humano e se espera, em muitos casos, que exerça seu trabalho como se fosse uma máquina.

Desvincular trabalho do trabalhador é um dispositivo desumanizante que pode ser revelado, por exemplo, no aumento de doenças, no número de afastamentos e, principalmente, em um grande número de pessoas que estão à margem do denominado “mercado de trabalho”, que estão desempregadas e, na expressão de Marx, fazem parte do exército de reserva.

Assim, com base nas definições e reflexões sobre o trabalho apresentadas até o momento, a presente dissertação pretende apresentar e analisar os discursos

e as representações sociais que os professores da EMEIEF Prada possuem acerca da escola: os significados, sentidos e representações.

2.2 Educação

Ponce (2010), ao descrever a educação nas comunidades primitivas, ilustra que em uma comunidade com objetivo de produzir o necessário para sua subsistência, a educação era algo quase “natural” e cumpria uma função relativamente de modo simples e delimitado. Essa perspectiva ajuda a compreensão do porquê a escola, enquanto instituição, conquista um *status* na sociedade capitalista, uma vez que, de função simples e delimitada, é cooptada para estar a serviço do sistema capitalista, sendo revestida de um discurso ideológico que preconiza a importância da educação para a empregabilidade, enquanto que para os proprietários dos meios de produção, a educação deve estar a serviço do aumento da produtividade.

Em Lara (2010), é possível compreender educação como um processo em busca de respostas à necessidade humana. Esse processo desenvolve “conhecimento, crença, valor, ciência. O conhecimento alcançado em determinado momento histórico é apropriado pela humanidade e, por este motivo, é um valor universal passado de gerações para gerações” (LARA, 2010, p. 27).

Enquanto educadores, defendemos a concepção de formação humana. Tal concepção não se direciona a um fim específico e único, como por exemplo, nas concepções fordista e toyotista, que possuem um objetivo muito claro: o aumento da produtividade, com menor custo. A educação entendida como formação humana, é desenvolvida no trabalho, para o trabalho e pelo trabalho, de modo que o ser humano possa se desenvolver plenamente, uma vez que a formação humana é compreendida em sua integralidade, nas dimensões sociais, políticas, artísticas e científicas.

No entanto, na sociedade capitalista, a educação é influenciada por uma carga ideológica muito grande, que busca vincular educação à qualificação e esta última ao emprego.

O uso do termo qualificação se intensificou no modelo fordista de produção, uma vez que a procura desenfreada pelo aumento da produtividade industrial com finalidade única de aumento de capital, desencadeia em artifícios que garantem a manutenção do ciclo capitalista.

Ao atrelar qualificação à educação, dois discursos são potencializados: o primeiro, de cunho ideológico busca convencer as pessoas de que quanto mais qualificação, leia-se educação formal (cursos, certificados e diplomas educacionais), mais oportunidades terão para acesso ao trabalho, para promoção ou uma recolocação profissional; o segundo refere-se ao próprio funcionamento da escala produtiva, de tal modo que, apregoa-se uma melhor produtividade, um produto com maior qualidade à medida que o trabalhador possui uma melhor qualificação para o trabalho.

Assim, o que garante o processo de reprodução do sistema capitalista é o uso de dispositivos, discursos e medidas que proporcionem mais produção, sem elevação de custos e, conseqüentemente, com lucros maiores.

O retrato, uma analogia que ora é realizada em relação ao discurso da qualificação, pode parecer bonito. No entanto, ele foi alterado por um recurso tecnológico de tratamento de imagem, ou seja, a cena foi modificada com requinte, de modo que os trabalhadores não percebem a falsificação da fotografia.

O que se busca na sociedade capitalista é a disseminação da ideia que, quanto mais educação (no sentido de qualificação profissional) uma pessoa tiver, mais chances de ascender profissionalmente ela terá.

Dentro desse cenário de supervalorização da qualificação para adentrar-se ao mundo do trabalho, no qual, cada trabalhador vende sua força de trabalho e recebe em troca (injusta, por sinal) uma remuneração por isso, a figura que recebe tratamento de imagem efetivamente encobre a realidade de que no sistema capitalista não há trabalho assalariado para todas as pessoas.

Na perspectiva crítica adotada para essa dissertação, existe a clareza de que educação não produz emprego, portanto, não é a qualificação do trabalhador que gera a empregabilidade.

Sem embargo, com uma lente de análise crítica, entende-se aqui que não é a expansão da educação ou o aumento da qualificação, que irá criar outros e novos postos de trabalho. Cabe, portanto, perceber que a relação entre educação e trabalho é dualista e, repleta de mediações.

A educação é dualista porque, estando em uma sociedade dividida em classes sociais, ricos de um lado e trabalhadores de outro, a escola nessa conjuntura também é díspar:

[...] A qualidade da escola da elite tem sido muito diferente da escola pobre que é oferecida aos pobres, do campo e da cidade. Considerando, como faz a burguesia, que, para o homem pobre, qualquer escola serve [...] (BEZERRA; ROSA; BEZERRA NETO, 2013, p. 06).

Ao analisar a educação na sociedade capitalista, Frigotto (2012) afirma que as propostas educacionais voltadas ao trabalho são construídas historicamente pela burguesia que busca transformá-las em “senso comum” (p. 22). Esta é mais uma constatação de que é do interesse da burguesia que a ideologia dominante seja absorvida pela classe trabalhadora, como se a desigualdade fosse algo “natural” e permanente.

Ao discorrer sobre o problema educacional na América Latina e, diante da constatação de evasão escolar, de altos índices de analfabetismo e semianalfabetismo, além da questão do acesso restrito à escola, pois nem todas as crianças em idade escolar possuíam acesso à escolarização, Saviani (1992) assevera a existência de um problema que reside na marginalidade.

Se a escola ainda não era para todos e todas e, para os que conseguiam acesso, praticamente metade destes não conseguia êxito escolar, Saviani (1992) aponta que as teorias escolares não se direcionavam ao encontro da população.

Tal análise desencadeou-se em um estudo a respeito das teorias da educação e o problema da marginalidade. No que se refere à questão da marginalidade, Saviani (1992) atrela à discussão dois grupos de teorias educacionais.

O primeiro grupo abrange as teorias que compreendem a educação como instrumento de “equalização social, portanto de superação da marginalidade” (SAVIANI, 1992, p. 15). A essas teorias enquadradas neste primeiro grupo, o pesquisador denominou-as de teorias não-críticas. A educação nesse sentido tem por função a correção da marginalidade que é entendida como um desvio. A justificativa para a alcunha é dada por Saviani (1992, p. 27): “Essas teorias, consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo eu as denominei de *teorias não-críticas*”.

No outro grupo, o segundo, estariam as teorias que concebem a educação como um “instrumento de discriminação social”, portanto, creditam à educação “um fator de marginalização” (SAVIANI, 1992, p. 15). Ao segundo grupo de teorias, em razão de compreenderem que a educação reproduz a sociedade — dividida em classes, portanto, desigual — nomeou-as de teorias crítico-reprodutivistas, “uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 1992, p. 27).

De acordo com o pesquisador brasileiro, a problemática da marginalidade é explicada tendo como ponto de partida o modo como cada grupo de teoria compreende as relações estabelecidas entre educação e sociedade.

As teorias não-críticas abrangem, na perspectiva apontada por Saviani (1992), a Pedagogia Tradicional (o marginalizado é o ignorante), a Pedagogia Nova (o marginalizado é o rejeitado) e a Pedagogia Tecnicista (a figura do marginalizado, neste caso, é a da pessoa incompetente, ineficiente e improdutivo). Tais pedagogias apresentam concepções de escola e, portanto, propostas de organização e funcionamento.

Em relação ao grupo das teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (1992) elenca: a Teoria do sistema enquanto violência simbólica (Bourdieu e Passeron, 1975); a Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE — Althusser); e a Teoria da escola dualista (Baudelot e Establet, 1971). Essas teorias, de acordo com o autor, não apresentam uma proposta pedagógica voltada ao funcionamento da escola. Embora contribuam para uma percepção desmistificadora da visão liberal e ideológica das teorias não-críticas, dariam excessiva ênfase à dimensão reprodutora da instituição escola.

Diante desses dois grupos de teorias e da necessidade de enfrentar as condições que provocam e perpetuam a marginalidade educacional, Saviani (1992) defende a proposta de uma Pedagogia Histórico-Crítica, na qual se enfatize as contradições da realidade social e os limites e possibilidades inerentes às tensões entre forças e classes sociais díspares e em conflito.

A presente dissertação comunga da alegação de Saviani, pela compreensão da escola como um mecanismo possível para contribuir no enfrentamento da marginalidade, buscando travar uma

[...] luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola

significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 1992, p. 42).

2.3 A relação trabalho e educação

Essa temática há algum tempo tem inquietado pesquisadores em diversos países. No Brasil, estudos referentes a relação trabalho e educação ganham tônica a partir dos anos 1980 (CIAVATTA, 2009).

Os campos trabalho e educação são compreendidos por Saviani (2007) sob a tônica ontológica, como sendo atividades. Para ele, tais atividades “são especificamente humanas” (SAVIANI, 2007, p. 152). Nesse sentido, baseados no autor, se trabalho e educação são atividades humanas, podem ser concebidos como elementos constituintes das relações sociais e do caráter histórico do ser social.

Ao se optar por discutir a relação entre trabalho e educação, se concorda com Ciavatta (2009) que essa relação pode ser compreendida como objeto de pensamento, e assim, segundo a pesquisadora, torna-se possível uma análise crítica da realidade social.

A dissertação que se apresenta parte da compreensão da humanidade em seu sentido histórico, portanto, como premissa, o posicionamento defendido por Saviani (2007), de se buscar compreender o ser humano, tendo como referência as condições reais, ou seja, as efetivas. Essas condições efetivas, nesse ponto de vista ora assumido, balizam o estudo da relação trabalho e educação proposto para o momento.

A respeito da temporalidade e de sua importância na compreensão dessa relação, Ciavatta (2009) assevera que no passado a busca residia em compreender o sentido das ideias e ações, ou seja, “da práxis que construiu a história do presente” e, que na atualidade, o cerne deveria ser a pretensão de “extrapolar os limites da escola e ampliar o horizonte para o mundo do trabalho” (CIAVATTA, 2009, p. 25).

Dessa maneira, para a autora, pensar a relação trabalho e educação enquanto mediação, ou ainda, como objetivação da realidade social, “implica o reconhecimento do caráter de totalidade de relações” (CIAVATTA, 2009, p. 134), o

que para ela caracteriza-se em situação de contradição e reciprocidade que tais relações estabelecem. Assim,

Do ponto de vista formal, a afirmação dessa relação nada diz sobre sua natureza, sua origem e seus desdobramentos. Entretanto, do ponto de vista ontológico, tal relação existe como realidade objetiva, histórica, determinada dialeticamente, como mediação histórica dos processos de formação dos trabalhadores (CIAVATTA, 2009, p. 134).

Diante da citação anterior, expressa-se que a relação trabalho e educação ocorre na realidade objetiva, que é permeada e marcada dialeticamente e se traduz na formação dos trabalhadores desde muito cedo nas unidades escolares.

Historicamente tal entendimento pode ser identificado no trabalho de vários outros pesquisadores.

Saviani (1997) entende essa relação de modo intrínseco, uma vez que defende que o trabalho pode ser educativo, pois compreende que,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1997, p. 17).

Para Segnini (2000) a relação educação, trabalho e desenvolvimento é encoberta por uma “névoa”, que impossibilita a visão com clareza dos conflitos e interesses antagônicos que permeiam tais correlações. Por um lado, há a forte presença de organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que possui a incumbência de regular essas relações e, em nível nacional, o Estado, as empresas, a imprensa, as instituições representativas, tanto dos trabalhadores quanto dos empresários, que também apresentam ações e medidas por meio de políticas e discursos.

No entanto, se o borrão que encobre os conflitos e as contradições não for retirado, para que haja perceptibilidade da realidade existente na relação educação e trabalho, a ideologia apregoada pelo sistema capitalista será a dominante, o que acarreta, entre outros, numa forjada “legitimação” da desigualdade social, do desemprego e da injusta distribuição de renda. De acordo com Segnini (2000), é necessário percorrer “caminhos na contra-corrente dos discursos e políticas observados” (SEGNINI, 2000, p. 72).

Ainda de acordo com a pesquisadora, o sistema capitalista se articula de modo a reestruturar e reorganizar-se com vistas a introdução de novos modos de racionalização da vida social e do trabalho. Com isso, o investimento na automação cresce cada vez mais, em detrimento das vagas de emprego, uma vez que uso da tecnologia e do maquinário na produção suprime o número de trabalhadores que se dedicavam a tal função, substituída assim, pelos recursos automatizados. Essa situação desencadeia na elevação da taxa de desemprego, na precarização e flexibilização do trabalho e na insegurança.

Nesse sentido, a educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores à mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego (SEGNINI, 2000, p. 73).

Assim, apoiados em Segnini (2000) pode-se afirmar que esse discurso da educação como um diferencial para acesso ou manutenção no mercado de trabalho, ou seja, como promotora de empregabilidade, na realidade, é uma falácia, pois, segundo ela, “aponta-se o crescente desemprego de trabalhadores escolarizados” e das “desigualdades geracionais, raciais e de gênero” (SEGNINI, 2000, p. 75). Portanto, há que se desvelar que educação não é garantia de emprego e que a qualificação é uma relação social, que, inserida no modo capitalista de produção, envolve a expropriação do sobretrabalho. Ou ainda, a existência de trabalhadores qualificados não elimina o desemprego e a supremacia do capital sobre o trabalho, dada a contínua e renovada constituição do exército de reserva. Conforme argumenta a autora, o desemprego é, na atualidade, mais que um problema conjuntural de uma fase de recessão, mas, outrossim, um elemento estrutural do regime da acumulação flexível. A ideologia da empregabilidade ofusca tais considerações e se divorcia de um aprofundamento teórico acerca das relações entre trabalho e educação. Como aponta a autora, trabalho e educação se tratam de uma relação tão necessária como insuficiente.

É possível o estabelecimento de uma relação entre trabalho e educação, tendo como premissa que, “a ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se estabelece principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos entre as gerações” (LARA, 2010, p. 24). Portanto, educação e trabalho se relacionam e estão presentes no cotidiano, no

entanto, a visão de mundo e o sistema econômico vigente influenciam e direcionam esse vínculo.

É, pois, pela

[...] transmissão das experiências e conhecimentos — através da produção material e, por conseguinte, da educação da cultura e da linguagem — permite que, no homem, as gerações posteriores sejam, de certa forma, favorecidas ou prejudicadas pelas relações sociais produzidas pelas anteriores. Esse processo constante de humanização da natureza vai adquirindo a marca da ação humana. Tal relação é recíproca e causa modificações nas formas de existência do próprio homem (LARA, 2010, p. 24-25).

A relação trabalho e educação é também estudada por Frigotto (1983, 2012). Ao abordar o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional (1983), o pesquisador chama a atenção para a relação existente entre educação e trabalho e as questões pedagógicas e educativas.

Em estudo desenvolvido em 2012, Frigotto aponta a divisão existente entre educação e trabalho que consiste não apenas e somente na divisão da sociedade em classes (burguesia e trabalhadores), como a divisão educacional, ou seja uma educação diferenciada para os filhos da elite e outra para os filhos da classe trabalhadora.

Assim, para ilustrar essas divisões, o autor recupera as ideias naturalistas e organizacionistas, apresentadas em 1802 por Destutt de Tracy que, “refletia, com meridianas crueza e clareza, como o capitalismo nascente concebia a relação trabalho e educação” (FRIGOTTO, 2012, p. 22).

Segundo Frigotto (2012), Destutt de Tracy assevera a existência de duas classes em uma sociedade civilizada: os que garantem a sobrevivência graças a força braçal e os que vivem de renda proveniente de propriedades ou de produtos. Essas duas classes eram denominadas respectivamente de classe operária e erudita.

Na defesa da existência dessas duas classes, Destutt, de acordo com Frigotto (2012) defendia distintas formas de educação. Para os filhos do trabalhadores, sustentava o trabalho penoso, de modo que ele entendia ser a escola uma perda de tempo para a classe operária. No entanto, defendia à classe erudita que se dedicasse por longos anos aos estudos. Essa é uma visão naturalista e dualista aclarada por ele, como segue,

Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada em comum entre si (Destutt de Tracy, 1917, p. 01, apud FRIGOTTO, 2012, p. 23).

Segundo Frigotto (2012), concepções como essa acerca da relação trabalho e educação são, na atualidade refinadas, com astúcia, de modo a induzir e iludir de que, mesmo sem uma ruptura do sistema capitalista, qualquer pessoa pode acumular riqueza pelo trabalho duro e esforço.

Assim, o sistema capitalista busca encobrir suas reais intenções, como por exemplo, o aumento do mercado consumidor, e conseqüente aumento da produção e exploração da mão-de-obra do trabalhador, visando lucro e aumento da riqueza do capitalista. Por essas e outras razões, o capitalismo se utiliza também da educação como um recurso para a intensificação da jornada de trabalho, e uma estratégia para fomentação ideológica do sistema.

Para superar suas crises e ocultar as contradições desse modo de produção, o capital precisa renovar suas estratégias de reprodução e controle da força de trabalho, divulgando uma determinada concepção de mundo e de homem que corresponda aos objetivos de acumulação. Nesse processo, a educação ocupa lugar de destaque, uma vez que por sua própria natureza e função, que é a de mediadora do processo de formação do indivíduo, quando subordinada aos interesses do capital, contribui para a (con) formação do indivíduo social e ideologicamente útil, para atender a seus objetivos (ARAGÃO; GUEDES; MURANAKA, 2012).

Para a Ciavatta (2009), pensar a relação trabalho e educação como mediação, ou seja, como objetivação da realidade social, “implica o reconhecimento do caráter de totalidade de relações” (2009, p. 134). Para a pesquisadora, é em situação de contradição e reciprocidade que tais relações se estabelecem.

Ao dissertar sobre as mediações históricas referentes à temática trabalho e educação, Ciavatta (2009) retoma que após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil, nesse panorama, situa-se em um momento de redemocratização, tendo ao lado poder público, o poder privado, ampliando com os Estados Unidos as relações econômicas, militares e políticas. Tal contexto propiciou que a educação técnica se articulasse com “uma questão de produtividade no trabalho e do trabalhador” (CIAVATTA, 2009, p. 128).

Essa ampliação dos laços com os Estados Unidos desencadeou em 1948, no Brasil, na instalação “Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), a qual, no Ministério da Educação, desempenhou papel substantivo na implantação do sistema de ensino técnico” (CIAVATTA, 2009, p. 128).

A pesquisadora aponta também que as políticas de desenvolvimento econômico são incrementadas na última metade dos anos 1950, e os temas relativos ao desenvolvimento tecnológico e à natureza da educação se tornaram

proeminentes. No que se refere aos assuntos recorrentes nesse período, Ciavatta (2009, p. 128) ressalta “a técnica como um novo humanismo e da educação humanística e da cultura da técnica”.

Ao se considerar o panorama da década de 1950, período de fundação da escola que é tomada como objeto na presente dissertação, observa-se a ênfase na técnica tanto na educação, como na cultura e no novo humanismo. Essa grande importância à técnica se traduz em legislação escolar, métodos e técnicas educacionais e na visão do tipo de trabalhador que se quer formar.

É importante também destacar os aspectos legais mais recentes. No que tange à educação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, abrange o mundo do trabalho e o relaciona à escola. Assim, o seu artigo terceiro, inciso XI, prevê a “*vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*” (grifos nossos).

Com base nesse dispositivo legal, que rege o sistema nacional de educação, torna-se aclarado o papel da escola que, para além de sua função precípua que consiste no ensino e transmissão dos conhecimentos construídos pela humanidade, em seus aspectos sociais (históricos, geográficos e linguísticos) e científicos, o que significa, de modo muito resumido, na responsabilidade de se ensinar a ler, escrever e calcular; a educação escolar, além disso, deve estabelecer vínculo com o trabalho e as práticas sociais.

Assim, ao considerar a LDB, a relação educação-trabalho se apresenta como um aspecto considerável e necessário para a reflexão do cenário social seja em aspecto local, nacional ou internacional.

De acordo com Frigotto (2012), se examinarmos na prática o tratamento destinado à relação trabalho e educação, principalmente no que se refere ao sistema educacional e o de formação profissional, é possível percebermos um cenário que “nos assinala, pois, uma crise de aprofundamento teórico” (p. 20).

O autor aponta que essa crise de aprofundamento teórico ocorre pela “homogeneização superficial do discurso” (FRIGOTTO, 2012, p. 20). O que, em outras palavras,- seria a cristalização da concepção da classe dominante, ou seja, da burguesia, a qual seria interiorizada no trabalho e na educação. Este fato é denominado por ele de “formação ou fabricação do trabalhador” (*idem*, p. 21).

Segnini permite, por intermédio de suas análises, superar as lacunas da crise de aprofundamento teórico e a melhor compreender a homogeneização superficial

acerca do discurso dominante sobre trabalho e educação. Segundo ela é necessário desvelar esses discursos ideológicos, de modo a demonstrar os antagonismos e as contradições presentes.

Ao refletir no que Frigotto (2012) e outros autores discorrem acerca da *formação ou fabricação do trabalhador*, e tendo ciência de que essa fabricação do trabalhador inicia-se na escola, faz-se pertinente uma discussão que há anos vem sendo pesquisada e debatida nos meios acadêmicos e, assim, questões norteadoras são trazidas à baila, tais como:

— o que é educação?

— qual é o papel da educação escolar?

— qual é a função da escola?

— que formação se espera por parte da escola — formar o estudante para o mercado de trabalho ou formar para o trabalho?

— a escola na contemporaneidade está apenas a serviço do capital ou objetiva a formação humana de seus educandos?

— é possível uma escola que engendre a transformação ou a escola primordialmente engendra a reprodução?

Estas quatro últimas inquietações motivaram e se relacionam aos objetivos deste trabalho. Portanto, elas serão retomadas no próximo capítulo, com a apresentação da pesquisa empírica e análise dos dados, uma vez que se fizeram presentes nos conteúdos das entrevistas (vide Apêndices A, B e C, roteiros das entrevistas).

Por fim, não com pretensões de se esgotar a discussão da temática, mas sim de apontar nossa perspectiva, é importante frisarmos que,

[...] no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154).

Cumpre-nos aclarar que nessa perspectiva assumida, de uma formação humana, omnilateral, a relação trabalho e educação pode traçar um caminho único,

à medida que concebe educação e trabalho como vias formativas e constituintes da humanidade.

2.4 A escola numa perspectiva formativa-crítica e suas contradições

O entendimento sobre escola que ora é empregado baseia-se na visão de que a escola é um *lócus* privilegiado para o aprendizado do conhecimento produzido ao longo dos milhares de anos da existência humana. Devido à grande quantidade de produção do conhecimento e da necessidade das pessoas de se apropriarem disso, a escola possui como função compilar, elencar e sistematizar o que é considerado como clássico e transmitir tais conhecimentos às novas gerações.

Segundo Waller (1932, p. 1, *apud* Bogdan; Biklen, 1994, p. 31), “a escola é um mundo social por ser habitada por seres humanos”. Para o pesquisador, crianças e professores não são máquinas de aprender e ensinar, mas seres humanos integrais, ligados em interconexões sociais.

Ao se considerar a definição apontada por Waller (1932 *apud* Bogdan; Biklen, 1994) de que estudantes e professores são seres humanos integrais, é possível relacionar também o papel da escola como o de colaboradora na formação integral do ser humano. Nessa perspectiva, os profissionais de educação recebem uma tônica especial, uma vez que para formar integralmente o ser humano, outros, assim formados, são necessários.

Assim, justifica-se o olhar da presente dissertação para os professores da unidade escolar estudada nessa pesquisa, sobre as visões e representações a respeito da Escola Prada, e ao quanto suas concepções de trabalho e educação coadunam, ou não, às possibilidades de um processo de formação integral das crianças matriculadas nela.

Ao discorrer a respeito dos pesquisadores que analisam a educação e sua efetivação na escola, Ciavatta (2009) apresenta o estudo de Vanilda Paiva (1980), aclarando que a análise realizada por esta baliza-se em uma concepção gramsciana da educação, pois compreende a escola com duas funções: a dialética e a transformadora.

Nessa direção, a escola, tendo como estratégia a função dialética, configura-se em um panorama contraditório, pois, ao mesmo tempo em que conserva as estruturas capitalistas, também as nega.

Ter ciência das contradições se faz importante, sobretudo para as pessoas engajadas no compromisso de enfrentamento e mudanças das estruturas que amarram e por vezes impossibilitam a transformação social.

A função estratégica da transformação dá-se ao negar tais estruturas, para assim reconstruí-las, buscando, em termos ideais, superá-las, com vistas a uma ação transformadora. O reconhecimento e a clareza de que as estruturas presentes são desiguais e visam beneficiar somente uma classe, a dominante, pode potencializar a negação e vislumbrar uma reação. Se educadores e educandos tiverem a clareza das contradições sociais e forem comprometidos com a mudança, por meio da dialética, é possível pensar e desenvolver artifícios para o tensionamento das contradições em favor de suas potencialidades humanizantes.

Eis, portanto, uma das grandes contradições estabelecidas entre educação e trabalho: no modo capitalista de acúmulo de riquezas e de produção, a escola, em inúmeros casos, pode servir mais aos interesses do capital e dos capitalistas do que diretamente em benefício da própria humanidade, sendo reduzida nesse caso a reprodutora. No entanto, a escola pode ser mola propulsora da transformação na medida em que instrumentaliza as pessoas para compreenderem melhor como funciona uma sociedade dividida em classes.

Torna-se importante partir do entendimento de que a escola pode agir sobre as intenções do capital e instrumentalizar os estudantes para que possam, com conhecimento, analisar o panorama e as questões postas, e criticamente pensar em práticas condizentes ao ideal de transformação da realidade, em benefício da população. Assim, faz-se *mister* que haja uma compreensão da sociedade vigente, na qual a grande maioria das pessoas — a classe trabalhadora — vende sua força de trabalho para os detentores dos meios de produção — os capitalistas —, estes são formados por uma minoria que controla e agrega a maior parte da riqueza produzida.

No sistema capitalista, a dualidade, como já discutida, se manifesta também no sistema educacional, apresentando dois tipos de educação: uma para a elite e outra para a classe trabalhadora.

Em uma perspectiva educacional oposta à formulada pelo capitalismo, na qual os meios de produção estejam a serviço de todos e não de um grupo, o que se

vislumbra é uma educação igualitária, representada por uma escola única, na qual “se desenvolve a pedagogia do trabalho como um direito e um dever de todos e onde desde a escola elementar, na expressão gramsciana, se prepara o homem para a *societas rerum* e para a *societas hominum*¹³” (FRIGOTTO, 1983, p. 44).

Defendemos uma escola única, em uma perspectiva histórico-ontológica (MARX, 1985; 2008; SAVIANI; DUARTE, 2012), ou seja, uma mesma educação para todos, com vistas à formação humana integral, que compreende “o desenvolvimento e realização do sujeito como ser humano” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 27). Tal perspectiva abarca a formação pelo trabalho em uma outra configuração, não o trabalho alienado do modelo capitalista.

Nesse ângulo que associa educação e trabalho para a formação humana, trabalho é compreendido como uma atividade formadora que potencializa a essência da individualidade.

Nas palavras de Saviani e Duarte (2012, p. 27),

[...] a superação do trabalho alienado não se dá pela negação do trabalho ou pela busca de uma suposta essência reprimida no interior do indivíduo, mas sim pela transformação da atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social do gênero humano.

O empenho para a superação e conseqüente transformação da escola e da sociedade é também referendado por Saviani (2013) ao defender que tal empenho seja organizado de modo unitário: “Acredito, com Gramsci, que devemos sempre buscar a unidade de todos os que lutam pela transformação dessa sociedade, perseguindo constantemente o caráter unitário dessa luta” (SAVIANI, 2013, p. 16).

2.5 Escolas de formação técnica ou escolas para o capital?

Em um sistema econômico capitalista, o planejamento, as estratégias e as ações políticas e sociais são voltadas para atender o capital.

No Brasil, a década de 1940 refletiu ações que germinaram em termos educacionais, a *necessidade* de se atender às demandas do capital para que este pudesse se desenvolver mais efetivamente em terras brasileiras. Um dos marcos

¹³ Expressões utilizadas por Gramsci para referir-se ao binômio indivíduo-ambiente, “entre o indivíduo e a natureza, e o indivíduo e a sociedade” (VIEIRA, 2001, p. 03). De acordo com Vieira (2001), Gramsci utilizava tais expressões para repensar a formação dos indivíduos.

neste período, data a criação do “Sistema S”¹⁴. De acordo com o portal do Senado Brasileiro, o Sistema S atualmente compreende 9 (nove) entidades voltadas para o treinamento profissional; tais organizações, segundo esta mesma fonte, possuem características e raízes similares.

O Sistema S compreende as seguintes instituições: SENAI, SESI¹⁵, SENAC¹⁶, SESC, SEBRAE, SENAR, SEST, SENAT e SESCOOP.

Como exemplo, o SENAI, entidade de direito privado, tem sua criação datada em 22 de janeiro de 1942, estabelecida pelo decreto lei 4048. Sua origem reside na iniciativa de industriais. De acordo com informações da própria entidade, o objetivo do Senai é “atender a uma necessidade premente: a formação de profissionais qualificados para a incipiente indústria de base” (SENAI PR). Na descrição histórica da instituição, disponível no portal na *internet*, explicita-se que, à época de sua fundação, já se proferia o discurso de que não haveria desenvolvimento industrial no país sem que houvesse educação profissional. A Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação de Indústrias nos Estados são responsáveis por toda a organização dos serviços prestados pela entidade.

De acordo com Frigotto (1983), o ensino ofertado pelo SENAI, a partir de sua criação em 1942, direcionava-se ao ensino individualizado, programado, por módulos, com respaldo na abordagem psicológica de Skinner. No que diz respeito ao método, pode-se perceber que a metodologia é centrada no indivíduo. Realizando uma transposição para o trabalho, percebe-se o tipo de trabalhador “desejado pela indústria”: individual, centrado em si e não no grupo, que não emprega tempo para o coletivo, porque entende a divisão do trabalho, ou seja, não “perde tempo” em conversas, “não observa” o que os outros fazem, segue as etapas programadas sem “pulá-las” ou alterná-las, portanto, treinado para executar

¹⁴ O denominado Sistema S compreende nos dias atuais um conjunto de entidades educacionais, mantidas pela indústria com a finalidade proclamada de capacitar trabalhadores e aperfeiçoá-los profissionalmente. Vide, para maiores detalhes: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistemas>>

¹⁵ SESI — Serviço Social da Indústria. De acordo com o histórico da entidade (vide portal), a criação do Sesi se dá por meio da convicção de diversos empresários que para o crescimento do Brasil seria necessário tranquilidade social, solidariedade entre os proprietários da indústria e os trabalhadores.

¹⁶ SENAC — Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial criado por meio do por meio o Decreto-Lei 8.621. Com vistas a desmistificar esse projeto de formação profissional, para maiores esclarecimentos, consultar o trabalho de UHLE, Águeda. O exercício da docilidade: estudo da formação profissional no Senac. Campinas: UNICAMP, 1982.

individualmente, sem questionar, portanto, sem compartilhar e articular com os demais trabalhadores, pois quase não há tempo hábil para pensar, refletir e elaborar ideias.

O pesquisador ainda aborda que o ensino individualizado nas oficinas do SENAI tinha como pressupostos metodológicos e organizava-se visando a aprendizagem em tarefas por ordem de complexidade, que consistiam em quatro fases: “a) estudo da tarefa; b) demonstração da tarefa; c) execução da tarefa; d) avaliação da tarefa” (FRIGOTTO, 1983, p. 41-42). Em linhas gerais, essas quatro fases compreendem: o quê, como e porque fazer; observar o que deve ser feito; cumprir o que o roteiro prescreve; autoavaliação a todo tempo, buscando a perfeição, pontualidade e responsabilidade no que se faz.

Dentro desse processo de ensino, Frigotto (1983) destaca que o instrutor seja cuidadoso de modo a não ensinar “para além do que as empresas exigem” (p. 42), com a alegação de se evitar a frustração futura do aluno. Há um sistema de recompensa com premiação para reforçar algo bem executado e um sistema de sanção quando a tarefa não é bem cumprida, deve ser refeita. Esclarece o autor que esses sistemas estão inseridos na metodologia de ensino, apresentando ainda um “ritual de disciplinas” (FRIGOTTO, 1983, p. 42), no qual o aprendiz é submetido em sua jornada: ritual de entrada semelhante ao da indústria, com cadernetas para marcação de presença (analogia com o ponto de trabalho), nas quais os atrasados sem justificativas são punidos a partir de uma quantidade de incidências (três). A jornada da atividade é realizada sem interrupção, por quatro horas, período ao qual as conversas somente podem ser rápidas e se pertinentes ao que está sendo realizado. Deve haver ainda limpeza rigorosa das máquinas, além da segurança e higiene no local para evitar prejuízos.

Um detalhe descrito pelo autor chama muito a atenção. Neste modelo de capacitação profissional, o aluno é aprendiz, e aquele que ensina é denominado instrutor, e não professor. Tal configuração permite analisar que esse processo tem claramente a preocupação de formar mão-de-obra, e não a formação integral do trabalhador. A centralidade é a do formar para se adequar, o que entendemos como a formação para a obediência. O excerto a seguir ilustra essa visão compreendida por essa dissertação:

Em suma, a lição que é inculcada permanentemente no aprendiz é a ideia de que não existem “maus patrões”, mas “maus empregados”. O patrão vai

promover aquele operário responsável, que produz, o bom operário”. “Ao operário cabe a tarefa de se autopromover pelo esforço e pela sua capacidade de produção, havendo para ele uma trajetória de postos a galgar” (COSTA, 1977 *apud* FRIGOTTO, 1983, p. 42-43).

Esse discurso meritocrático na prática não se efetiva para todos, uma vez que, no capitalismo, não há trabalho para todos e, sim, um contingente de reserva. Desse modo, se todos os trabalhadores seguissem rigorosamente o que lhes é inculcado nesses tipos de capacitações, não haveria lugar, nem vez para a promoção de todos.

Tais ideais apresentados pelas empresas por meio de suas instituições de capacitação dos trabalhadores nada mais visam que a riqueza e a fabricação de um trabalhador dócil, ou seja, uma cultura de “submissão das relações sociais de produção impostas pelo capital” (FRIGOTTO, 1983, p. 44).

Toda essa metodologia de ensino tem, na realidade, segundo Frigotto, um ponto nodal “formar *bons trabalhadores*, isto é, trabalhadores fabricados para submeter-se mais facilmente às relações sociais de trabalho estabelecidas” (FRIGOTTO, 1983, p. 42).

Ora, já nos pressupostos da primeira entidade empresarial do *Sistema S* — SENAI — o objetivo maior era o investimento em educação profissional para que a industriário pudesse se desenvolver a contento, o que marca, em meados de 1940, que o objetivo principal era a pujança da indústria no Brasil.

Frigotto (1983) analisa o fato da educação profissional neste período estar a cargo da Confederação da Indústria, denotando claramente quais interesses estão postos e a favor de quem. Segundo ele, uma vez que a educação da classe trabalhadora passa a ser gerida pelos dirigentes industriais, se marca o que está em jogo, se constrói uma concepção de trabalho e uma relação pedagógica que se efetiva a partir dos interesses dominantes.

Assim, um dos pressupostos desses cursos de capacitação proporcionados e oferecidos pelas instituições do Sistema S, trazem em seu bojo o intuito de disseminar a cultura industrial.

Saviani (2013) alerta que, de modo indevido, alguns setores conservadores e reformistas no Brasil tomaram algumas categorias gramscianas, visando a manutenção do que já estava estabelecido no país. De acordo com ele:

Essa visão disseminou-se, especialmente, no período da transição entre o regime militar e a fase de implantação da Nova República, quando se utilizava a categoria “sociedade civil” para indicar todas as forças

progressistas, ocultando, assim, a contradição de classes que contrapõe as organizações da sociedade civil alinhadas com a classe dominante e as organizações da sociedade civil ligadas à classe trabalhadora (SAVIANI, 2013, p. 11).

Elaborar situações que na aparência sejam benéficas aos trabalhadores, inclusive ao utilizar-se de categorias, expressões e anseios da classe trabalhadora, são um dos artifícios do sistema capitalista para encobrir suas reais intenções. Portanto, segundo nossa interpretação, cabe aos educadores desmascararem ações que se apresentam como soluções e ajuda à população, mas que na essência objetivam o enriquecimento de uma minoria, os detentores dos meios de produção.

Questionamos: há neste modelo de capacitação ou formação profissional espaço para o desenvolvimento humano? Há condições de uma formação única, em uma perspectiva ontológica, na qual o ser humano se educa pelo trabalho e no trabalho e não se educa somente para o trabalho?

Na mesma direção, ou seja, na busca de fortalecer o capital, tendo a indústria no Brasil um suporte por ela direcionado para capacitar seus trabalhadores, também por iniciativa da CNI, a 25 de junho de 1946, o SESI é criado. Neste mesmo ano, por empreendimento e organização da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) cria-se o SENAC, em 10 de janeiro. Tal panorama explicita que havia por parte da burguesia (detentores dos meios de produção) um projeto de formação profissional voltado aos seus próprios interesses, tanto para o fortalecimento da indústria como do comércio.

No histórico do SESI, descreve-se que o período de sua criação, pós-guerra, trazia um clamor por reconciliação, o que foi por seus idealizadores imbuído em sua missão: “reconciliar”. Outro ponto destacado no portal da entidade refere-se à época como um momento de esperança de “prosperidade” e “harmonia”. O SESI, portanto abriu um leque de possibilidades, sendo uma instituição privada que, com direção e recursos empresariais, propiciava serviços assistenciais à população.

A fundação do SESI é descrita por Frigotto (1983) como uma preocupação da CNI que busca

[...] intervir em diversas áreas chamadas sociais (alimentação, saúde, higiene, moral e civismo, habitação do trabalhador) que influenciam a relação homem-trabalho, procurando proporcionar às empresas condições para maiores índices de produtividade e atendimento dos seus compromissos (FRIGOTTO, 1983, p. 40).

Ao referir-se à formação profissional ofertada por instituições como SESI e SENAI, Frigotto (1983) questiona a compreensão de trabalho nesta perspectiva, assim, explicita que o que está em jogo “não é a valorização do trabalho e do trabalhador, mas a preservação e a formação de uma força de trabalho adaptada aos interesses da produção” (FRIGOTTO, 1983, p. 40).

De acordo com a apresentação e discurso do SENAC, em sua própria *homepage*¹⁷, a atuação desta instituição é apontada como se fosse dirigida para um trabalho inovador até então no Brasil, na oferta, em larga escala de preparação de trabalhadores para o comércio, por meio da educação profissional, sendo um dos pioneiros na educação sobre rodas¹⁸.

Na década de 1960, ainda segundo o portal do SENAC, outra suposta inovação da instituição, também voltada à educação profissional, deu-se com a criação das empresas pedagógicas, com o objetivo de que os alunos pudessem vivenciar o trabalho no próprio local de capacitação, como por exemplo, nos restaurantes-escola.

Baseados na dialética, tendo como cenário a fundação de instituições privadas que almejavam a capacitação profissional dos trabalhadores com vistas ao crescimento de suas próprias indústrias e ou empresas comerciais; considerando como lente de observação um aporte teórico que possibilita a análise desses investimentos destinados à formação da classe trabalhadora, é possível depreender que esta formação se constituiu em via de um único sentido. Tal assertiva pode ser compreendida minimamente ao examinar dois motivos, os quais conduzem a percepção de que os maiores beneficiários com essas unidades são os empresários.

A primeira razão sustenta-se pelo fato de a estrutura do *Sistema S* ser mantida por empresários; a ideia é a formação para a produtividade, o que aumenta o lucro dos detentores do capital. O segundo motivo é que não há consulta dos trabalhadores de quais são seus anseios e necessidades formativos, ao mesmo tempo em que, se há uma recusa de participar dessas capacitações, o trabalhador pode ter dispensado sua fonte de sustento, ou seja, com uma provável demissão, a

¹⁷ Homepage — página principal do SENAC. Vide <<http://www.senac.br/institucional/senac/historia.aspx>>

¹⁸ Segundo o SENAC, o projeto educação sobre rodas utiliza-se de meios de transporte (carretas-escola e balsa-escola) para chegar às cidades que não possuem instalações da instituição, com o objetivo de se levar educação profissional e ações socioeducativas com valores reduzidos ou gratuitamente.

venda de sua mão-de-obra deixa de ser adquirida, porque não se encaixa nos moldes da indústria ou do comércio.

Ao se considerar ainda que uma das marcas do capitalismo é provocar uma necessidade, um sentido para que tudo se torne calculável, a educação deixa de assumir primeiramente um sentido de formação humana para receber um *status*, ou como aborda Bourdieu (1989), um capital social de instituição reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais.

Esse cenário de preocupação e potencialização do trabalho única e exclusivamente para geração de lucro para o empresário, por meio do aumento da produtividade e da exploração da mão-de-obra, coloca em xeque o outro lado da moeda: o trabalhador. Há uma supervalorização do trabalho em detrimento do trabalhador? Por que o trabalhador, via de regra, não é consultado? Por que o trabalhador, em muitos casos, não percebe isso?

Segnini (1988) apresenta em sua pesquisa uma análise do poder disciplinar que uma instituição escolar, criada e mantida pelo capital privado, no caso, por um banco nacional (Bradesco), pode exercer na vida dos educandos. Demonstra que a preocupação do modo de produção capitalista é exercer o controle sobre o trabalhador, articulado em um sistema de poder. Ao abordar em sua pesquisa a temática de organizações privadas que “investem” em educação, alerta, como outros pesquisadores assim o fazem, que esse “investimento” constitui um sistema de poder. Ao mesmo tempo em que busca propagar suas ações a uma parte da população “beneficiada”, por outro lado, visa ocultar seus objetivos maiores: a reprodução do sistema capitalista. Portanto, um investimento muito mais voltado à multiplicação do modo de produção e não diretamente à formação dos trabalhadores que, nesses casos, são encarados como aqueles que devem ser moldados.

Com efeito, a educação, por mais que venha impregnada de um discurso que a coloca como elevação humana, por meio da apropriação dos bens culturais, do ponto de vista do capitalismo, torna-se uma mercadoria, pois a ela se associa um capital, um valor. Às pessoas que não acessam tais valores que são conotados aos cursos de capacitação, sejam eles cursos técnicos ou tecnológicos, palestras, cursos de curta e longa duração, graduação e especialização, restam poucas opções: o subemprego, a informalidade ou a marginalidade.

Neste panorama, o que é muito forte é a necessidade de se rever a sociedade capitalista e a formação a favor do capital, pois, em muitos casos, o que se pode

constatar é que uma boa parte das escolas de formação técnica ou de capacitação profissional tem seu foco na expansão do capital em detrimento da formação omnilateral.

Estudos realizados por Antonio Gramsci (1978), István Mészáros (2011) e Dermeval Saviani (1992) apontam para a necessidade de enfrentamento do panorama de formação voltada para atender o capital. Em uma perspectiva socialista, o que implica na mudança de sistema econômico, apresenta-se uma perspectiva de educação para o trabalho, na qual o ser humano, em coletivo pode se educar pelo trabalho, refletir sobre ele, de tal modo que a educação escolar não seja moldada por interesses econômicos, mas voltada para a transformação e o bem comum, o que implica que os bens culturais e tudo o que é produzido pela humanidade seja apropriado por todos.

Na presente pesquisa, na qual será abordada uma escola que foi fundada por um industrial, procuraremos identificar em que medida a educação, mesclada aos interesses privados, pode ter influenciado as representações sociais nesta escola, ou, mais particularmente, a visão dos professores e gestores acerca da fundação e desenvolvimento da unidade escolar, e os aspectos reais e simbólicos que permeiam a instituição e as concepções sobre trabalho e educação que nelas foram historicamente forjados.

3 DA INDÚSTRIA À ESCOLA PRADA: HISTÓRIA, RELAÇÕES E A REALIDADE

Este capítulo tem por finalidade trazer à tona as influências históricas referentes à fundação da unidade escolar estudada.

Para compreender melhor a escola, sua origem e desenvolvimento enquanto instituição ao longo dos anos, parte-se da história e de seu histórico para que haja um levantamento do contexto que propicie a análise pretendida nessa pesquisa, uma vez que Marx e Engles (1965) asseveram que “toda história deve partir dessas bases naturais e de sua modificação pela ação humana, no curso da história” (MARX E ENGLER, 1965, p. 15).

3.1 O contexto de “valorização” da escola na era da industrialização

De acordo com Ciavatta (2009), com a Revolução de 1930, o trabalho e a educação foram considerados como problemas fundamentais. Desse modo, para educadores e intelectuais, a perspectiva do trabalho como princípio educativo e da escola do trabalho, despontou como mais pertinente para atender às necessidades da indústria.

Ainda segundo a autora, a organização do trabalho e da educação teve seu ápice no Estado Novo. Nesse contexto, a ideologia da revalorização do trabalho e do trabalhador é destacada, assim como a ênfase na formação da “consciência industrial”. Nas palavras da pesquisadora:

[...] O processo foi desenvolvido pela criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio em 1930, que implementou uma política do trabalho e produziu abundante legislação sindical, trabalhista e previdenciária. O Ministério da Educação e Saúde, criado também em 1930, reorganizou os setores técnicos, responsáveis pelo ensino profissional, e realizou estudos e viagens, num processo que culminou na elaboração das leis orgânicas do ensino no início dos anos 1940 (CIAVATTA, 2009, p. 127).

De fato, a criação do Ministério do Trabalho, com vistas a implementar políticas em torno do trabalho, e a articulação com as áreas de educação e saúde, apontam não só um “apoio” ao crescimento industrial, como também declaram a apresentação de um “suporte”, por meio do oferecimento da produção e da ideologia necessária à busca do capital de legitimar sua prática expropriatória.

Com o contexto pós-guerra e a necessidade de redemocratização do país e de se atender às demandas do capital, criou a urgência de se preparar mão-de-obra para atender tal imposição.

Conforme descrito na Seção 01, a educação escolar passou a ser vista como parceira do crescimento industrial, sendo necessária a formação de pessoas para o trabalho. Assim, o ensino técnico recebe ênfase, pois capacitaria para executar o trabalho industrial.

O ensino fundamental se torna importante no sentido de alfabetizar aqueles que serviriam de mão-de-obra à indústria. Assim, como já mencionado, a intenção não era oferecer uma formação de qualidade, mas sim preparar trabalhadores aptos a se submeterem às regras do modo de produção capitalista.

Nesse período, a escola é “valorizada” não por sua função precípua (ensinar, transmitir conhecimentos), mas como uma instituição necessária aos requisitos do capital.

3.2 A organização do ensino público e os grupos escolares no Estado de São Paulo

Para aclarar o que hoje se denomina sistema de ensino público de Limeira, faz-se importante realizar um breviário da origem dos estabelecimentos do sistema público no Estado de São de Paulo.

De acordo com o *Anuario* do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908), ao se receber visitantes estrangeiros em São Paulo, os estabelecimentos de ensino público eram um dos pontos primeiramente apresentados a eles.

Tal ida às escolas públicas instigava aos visitantes a quererem obter maiores detalhes sobre o funcionamento das unidades. Desse modo, elaborou-se o *Anuario* de Ensino com o propósito de oferecer maiores informações sobre o conjunto escolar do Estado.

Segundo o documento, até 1846 o governo realizava inspeção e fiscalização das escolas da província. No entanto, as escolas do interior, por falta de agentes nos municípios, acabavam por conduzir suas atividades de modo independente (sem regulamentos, programas de ensino etc.).

Mediante a necessidade de organização do ensino público, em 16 de março de 1846 foi promulgada a primeira lei de instrução primária, a Lei n. 34.

Nos artigos da Lei n. 34, são indicadas as disposições a respeito do programa das unidades escolares, como por exemplo, o Artigo I, que explicita as matérias componentes da instrução primária e a diferença de conteúdo de matérias nas escolas para o público feminino; no caso, retira-se Geometria e entra Prendas Domésticas.

Também na Lei n. 34 há a determinação de concurso e de uma comissão de inspeção para escolas públicas e particulares, de modo a acompanhar o cumprimento do programa, os exames e o exercício dos professores. Essa comissão deveria ser composta por três membros, os quais deveriam ser residentes nas localidades de inserção escolar; um deles seria nomeado pelo governo e dois pela Câmara Municipal, sendo que destes, um deveria ser sacerdote.

O inspetor geral da instrução pública, Diogo Mendonça Pinto, em 1852, relatou que para atender à demanda educacional, ampliou-se o número de salas, porém, tal ampliação não configurava ainda como um sistema educacional. Declarou também que, em relação ao ensino, por muito tempo houve ausência de inspeção e de direção, o que resultava inclusive até em percursos educacionais desconhecidos pelo governo. Nas palavras dele: “O governo fundava seus estabelecimentos, os particulares também fundavam os seus, mas estes gozavam de inteira liberdade, viviam em perfeita independência, eram absolutamente estranhos ao governo” (ANNUARIO, 1907-1908, XI).

No relatório de 1852, emitido por Diogo Mendonça, há o parecer de que essa comissão não funcionou devido a alguns fatores, como, por exemplo, o número de três membros, considerado por ele como insuficiente, e a dificuldade do Estado em cobrar o exercício da função, uma vez que a maioria dos membros era indicada pelas Câmaras Municipais. Todavia, o acompanhamento e até mesmo a cobrança por parte do governo ficava prejudicado, pois a devolutiva era em âmbito das Câmaras Municipais, havendo assim um distanciamento entre a comissão e o Estado.

Ainda de acordo com o *Anuario* (1907-1908), como as comissões inspetoras não atingiram as finalidades para as quais foram estabelecidas, a Lei n. 24, de 2 de junho de 1850, foi promulgada. Com base nessa lei, cabia ao governo a

regulamentação do ensino primário e secundário nas províncias, bem como a alteração da legislação referente a inspeção escolar.

Em 1851, estabeleceu-se o Regulamento de 8 de novembro, com o qual o governo passa a contar com um inspetor geral (com a criação deste cargo) para atuar em toda província, com inspetores de distrito e um conselho de instrução, este de caráter consultivo.

Por essa regulamentação, cabia ao Inspetor Geral da Instrução Pública: propor a divisão de distritos; nomear e demitir os inspetores distritais; criar e tomar demais providências referentes às escolas primárias e secundárias; administrar a vida funcional de professores (incluindo a aplicação de punições); inspecionar e fiscalizar o ensino; além de multar, autorizar e fechar estabelecimentos de ensino.

O trabalho do Inspetor Geral era apoiado pela estrutura de uma secretaria composta por: um secretário (que substituíria o Inspetor quando impedido), dois servidores de cunho administrativo (amanuenses) e um porteiro.

Com a regulamentação houve a divisão da província que passou a contar com 73 distritos de instrução pública.

O *Anuario* (1907-1908) descreve também que, em 1857 houve a criação do Código de Instrução Pública, por solicitação do governo. O Código de Ensino não foi executado, porém o próprio *Anuario* atesta que tal código baseou a elaboração do Regulamento de 27 de novembro de 1893.

Já em 1868, a Lei n. 54 de 15 de abril estabelece, em seu Artigo I, que a fiscalização da instrução pública deveria ser desenvolvida pelos inspetores distritais e presidentes das câmaras municipais, portanto, uma inspeção de caráter cumulativo.

Em 1874, a Assembleia Provincial aprova em 22 de maio a Lei de Obrigatoriedade do Ensino. Essa lei estipula a criação, em cada município, de um Conselho de Instrução Pública que, além do instrutor público e do presidente da câmara, deveria ser composto também por um terceiro membro e um substituto deste, ambos nomeados pelo presidente da província.

A 6 de abril de 1887, a Lei n. 81 fora aprovada pela Assembleia Provincial. Tal reforma previa a criação de: um Conselho de Ensino para cada município, de um Conselho Superior de Ensino e a reforma da Secretaria de Instrução Pública. Mesmo com a Proclamação da República, em 1889, a Lei n. 81 vigorou até 1891.

No que diz respeito à Escola Normal, o *Anuario* (1907-1908) atesta que o decreto de 12 de março de 1890 previa uma nova organização, assim, as antigas escolas anexas converteram-se em escolas modelos.

Saviani (2013) aponta que a Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892 (regulamentada pelo Decreto n. 144B, de 30 de dezembro do mesmo ano), motiva a reforma geral da instrução pública paulista, tendo como foco a escola primária. Segundo o autor, “embora a reforma promulgada em 1892 abrangesse a totalidade da instrução pública, seu centro localiza-se na escola primária. E a grande inovação consistiu na instituição dos grupos escolares [...] (SAVIANI, 2013, p. 171)”.

Conforme Santos (2011), os grupos escolares têm sua gênese no agrupamento de escolas isoladas. Essas escolas passaram a funcionar em um período único, em regime de seriação. Segundo Saviani (2013), cada grupo escolar possuía um diretor e a quantidade de professores necessária para o funcionamento. De acordo com o autor,

Trata-se, pois, de um modelo que foi sendo disseminado por todo o país, tendo conformedo a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do que hoje se denomina ensino fundamental (SAVIANI, 2013, p. 174).

O primeiro grupo escolar no município de São Paulo, denominado Escola Modelo, foi implantado em 1893 e tal modelo se propagou pelas cidades interioranas paulistas. Convém destacar que a criação dos grupos escolares deu-se em virtude da necessidade de se atender a educação pública no Brasil República (cf. Santos, 2011). Assim, a história nos é cara, justamente pelo fato de possibilitar conhecer o que proporcionou a constituição dos grupos escolares. Segundo Santos (2011), o histórico desses grupos proporciona uma melhor compreensão da organização escolar no século XIX e das reformas provenientes dos primeiros anos do Brasil República, que influenciam a educação atual. Em síntese:

A importância de se resgatar a história dos grupos escolares dentro de um contexto social está relacionada ao fato de que as mudanças sociais, políticas e econômicas foram responsáveis pelas mudanças educacionais. Os grupos escolares foram sendo criados para atender às necessidades econômicas de se implantar uma educação pública no Brasil (SANTOS, 2011, p. 03).

O *Anuario* (1907-1908) registra que em 1896 o número de grupos escolares instalados no interior do Estado de São Paulo era de 29 (vinte e nove) e 07 (sete) estavam próximos de serem instalados.

A respeito do período compreendido entre 1892 a 1897, o documento descreve como um período de trabalho “extraordinário”, conforme segue: “O período que decorre de 1892 a 1897, foi indiscutivelmente um dos mais fecundos na evolução do ensino em São Paulo. [...] foi uma época de trabalho, de entusiasmo e, por isso mesmo, de extraordinário brilho” (*ANNUARIO*, 1907-1908, p. XXX).

Ao se considerar o período acima mencionado, o documento apresenta uma crítica tecida por Mello Peixoto que lamenta o fato das escolas do interior raramente seguirem os processos de ensino adotados na capital.

Em 1897, deu-se uma nova reforma por meio da lei de 26 de agosto. Há a criação de uma corporação técnica de ensino, composta por um inspetor geral e de dez inspetores auxiliares. O conselho superior e as inspetorias distritais são extintos. “Esta reforma tinha por principal objetivo a organização uniforme do ensino nos grupos escolares e escolas isoladas, sobretudo do interior” (*ANNUARIO*, 1907-1908, p. XXXII).

Em síntese, o Estado de São Paulo foi o pioneiro na criação de grupos escolares. Essa iniciativa (1893), em aproximadamente quatro anos, começou a se alastrar pelo país.

De acordo com Araújo (citado por SANTOS, 2011), em 1897, foram instituídos os primeiros grupos escolares no Estado do Rio de Janeiro; em 1903, no Maranhão e no Paraná; no ano de 1906, em Minas Gerais. Já em 1908, surgem grupos escolares nos Estados do Espírito Santo e Rio Grande do Norte; em 1910, na Paraíba; 1911, em Santa Catarina e Sergipe; em 1918, em Goiás, e no Piauí, em 1922.

Segundo Saviani (2013), o resultado da Revolução de 1930 foi um “Estado de compromisso”. Esse “Estado” contava com duas forças que o sustentavam, visando “a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial” (SAVIANI, 2013, p. 193). De acordo com o pesquisador, essas forças eram o processo de industrialização e urbanização e a Igreja Católica.

Em 1931, é criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) que, de acordo com Saviani (2013), exerceu influencia na formulação das políticas governamentais no período de pós- Revolução da década de 30 até 1945, provocando marcas na reorganização educacional, inclusive no que diz respeito ao ensino profissional.

Saviani (2013) aponta que Roberto Mange e Lourenço Filho, que integravam o IDORT, foram consultores na elaboração das Reformas Capanema de 42 e 43, das quais surgem, por exemplo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Portanto, é possível perceber que, nesse contexto, a educação é subjugada ao projeto de hegemonia industrial, ou seja, a educação é colocada a serviço do capital, para isso é necessário ampliar a oferta educacional.

O *Anuário* de 1936 inicia com uma afirmação de que o Governo do Estado de São Paulo tem se preocupado de modo dominante com a difusão das escolas primárias, com vistas a universalização do ensino elementar.

3.3 A origem da indústria no município de Limeira

Ao se olhar os últimos séculos, ao se pensar na constituição de uma indústria, tal pensamento nos remete ao seu contexto histórico-social e econômico e, desse modo, o capitalismo — ou o modo de produção capitalista — está presente nessa conjuntura.

No que diz respeito à Limeira, a indústria limeirense, segundo Caritá (2003), tem seu nascedouro em 1850, na Fazenda Ibicaba, a qual possuía, segundo o historiador, algumas oficinas com máquinas. A atividade na fazenda era diversificada: desde o plantio até o uso de máquina para se descascar café, fabricação de instrumentos para uso de combatentes em guerra, produção de instrumentos agrícolas e fabricação de arados e carroças.

Ibicaba tinha sua sede no distrito de Cordeiro, criado pela Lei n.º 645, de 07 de agosto de 1899, e anexado ao município de Limeira.

Quando da abertura de suas atividades (1817), a Fazenda Ibicaba, de propriedade do Senador Nicolau de Campos Vergueiro, popularmente conhecido como Senador Vergueiro, era uma referência nacional, até mesmo por sua grande produção de grãos, especificamente café, que se utilizou de mão-de-obra escrava e por ser pioneira, na região, em valer-se da mão-de-obra europeia para o trabalho em regime de parceria.

O contrato de trabalho em regime de parceria cedia aos trabalhadores rurais a terra e os implementos agrícolas e, após a produção, retirados os investimentos e

custos da produção à venda, o líquido do lucro era dividido entre proprietário e trabalhadores.

A Fazenda Ibicaba atualmente está situada no município de Cordeirópolis, no entanto, todo território condizente a Cordeirópolis (Cordeiro à época) pertencia ao município de Limeira e, por isso, Ibicaba é tida como aquela que inaugurou os trabalhos industriais em Limeira.

Vale destacar que a alteração do nome efetuou-se com a promoção de um plebiscito no ano de 1943 que “... modificou o nome do distrito — Cordeiro —, substituindo-o por Cordeirópolis, seu nome atual, oficializado pelo Decreto-Lei Estadual nº. 14.334, de 30 de novembro de 1944” (CORDEIRÓPOLIS, s.d.). A emancipação do distrito para município decorre de 1948, com Lei Estadual nº. 233, de 24/12/48.

Elucidados os primórdios da indústria limeirense, de 1817 em diante, surgiram fábricas e prestadores de serviço.

O quadro a seguir busca sistematizar a evolução dos ramos e dos serviços industriais de Limeira, no período de 1871 a 1884.

Quadro 01. Sistematização da evolução industrial de Limeira (1871-1884)

ANO	PROPRIETÁRIO (S)	RAMO OU PRODUTO	SERVIÇO	QUANTIDADE
1871 — 1876	Miguel Foster e Carlos Gustavo Busch	Material para construção — olaria	Fabricação de tijolos para construções	01
1876	Maximiliano Prada	Confecção de roupas	Alfaiataria	01
1884	Não registrados	Agricultura: cafeeiro	Máquinas para beneficiar café	04 Máquinas existentes na cidade
1884	Não registrados	Transporte: carroças e troles	Fabricação de veículos de tração animal e de plataforma sobre rodas	02 Fábricas na cidade
1884	Não registrados	Olaria	Fabricação de tijolos para construções	04 Fábricas existentes na cidade
1884	Não registrados	Alimentício: produção de macarrão	Fabricação de macarrão	01 Fábrica

1884	Não registrados	Serraria	Corte de madeiras	07 Fábricas na cidade
1884	Não registrados	Ferraria	Transformação de metais em objetos	Havia 08 ferreiros no município

Fonte: Caritá (2003, p. 02). Elaboração da pesquisadora

No que tange à prestação de serviços, Caritá (2003) expõe que, em meados de 1884, havia:

8 Ferreiros; 5 carpinteiros; 3 funilarias ou caldeirarias; 5 sapatarias; 2 selarias; 1 relojoaria; 5 alfaiates: Domingos de Almeida Guimarães, Domingos Scartezini, Maximiliano Prada, sogro de José Prada, Floriano J. de Mattos e Francisco de Souza Amorim; 72 estabelecimentos comerciais (CARITÁ, 2003, p. 2).

O ano de 1907 marca a fundação da Fábrica de Chapéus Prada, por Agostinho Prada. Segundo a Gazeta de Limeira (1980, p. 29): “Em 1907 é montada a **PRIMEIRA INDÚSTRIA** ¹⁹ de importância até os dias de hoje, a Fábrica de Chapéus Prada, na residência de Agostinho Prada (Grifos do jornal).

Por volta de 1912, segundo Bettini (2000), a família Levy fundou um princípio de complexo industrial com a fabricação de fósforos, pregos e caixas. Data de 1914 a fundação da Machina São Paulo, de propriedade de Trajano de Barros Camargo, especializada na produção de máquinas de beneficiar e secar café e outros cereais. Em 1915, Albino Buzolin inaugurou sua indústria de artigos de couro e selaria, especializando-se em sandálias.

Ainda de acordo com Bettini, outras indústrias foram surgindo, se desmembrando, de tal modo que na década de 30, a cidade possuía várias indústrias fundadas por pessoas que trabalhavam em outras do mesmo segmento.

¹⁹ Chama-nos a atenção que essa edição suplementar do jornal Gazeta de Limeira, alusiva ao aniversário da cidade, em 15 de setembro de 1980, destaca a indústria e sua importância, inclusive trazendo a foto de seu fundador, Agostinho Prada.

Quadro 02. Sistematização da evolução industrial de Limeira (1907 – 1934)

Ano	Fabricação / serviço	Nome da indústria	Proprietários
1907	Chapéus	Fábrica de Chapéus Prada	Agostinho Prada
1912	Fósforo, pregos e caixas	Levy	Família Levy
1914	Máquinas de beneficiar e secar café e cereais	Machina São Paulo	Trajano de Barros Camargo
1915	Sandálias, artigos em couro e selaria.	Calçados Buzolin	Albino Buzolin
+ ou - 1920	Torrefação de café	Ernesto Kühl – Café Kühl	Ernesto Kühl
+ ou - 1920	Torrefação de café	G. Busch	G. Busch e Irmãos
1925	Máquinas de beneficiar arroz	Machina Victória	Irmãos Zaccaria
1927	Carrocerias	Lucato	Família Lucato
1931	Máquinas de beneficiar arroz e equipamentos agrícolas	Fabri	José Fabri e irmão
1934	Máquinas de beneficiar cereais; fabricação de papel, papelão e afins.	Máquinas D'Andréa	Francisco D'Andréa
1936	Sandálias	Calçados Vianna	Ferreira Vianna, Emílio Bortolan, Antonio Feres e Epaminondas Nogueira
1937	Sandálias	Calçados Ferrari	Ferrari e Cagnin

Fonte: Bettini (2000, p. 33). Elaboração da pesquisadora.

3.4 A Indústria Prada

A Indústria Prada é oriunda de outras empresas fundadas por pessoas ligadas à família Prada, de origem italiana.

Torna-se oportuna a apresentação, ainda que brevemente, de uma síntese do histórico dessa indústria, uma vez que a escola estudada tem sua gênese na Indústria de Chapéus e Calçados Prada, sendo o proprietário, o imigrante italiano, Agostinho Prada.

As empresas do grupo Prada eram de propriedade de José Prada, irmão de Agostinho. Em 1903, Agostinho Prada se torna sócio e responsável pelas empresas Prada; dois anos mais tarde, passa a ser o único proprietário.

A fundação da indústria dá-se no ano de 1907, inicialmente com a produção de chapéus. No entanto, vale ressaltar que a família Prada já atuava em outros ramos de atividades desde 1876 na área da tecelagem.

A fábrica de chapéus, após ampliação, contava com 30 trabalhadores, o que para o período, para a cidade, a caracterizava como uma indústria de grande porte. Em 1929, a fábrica foi transferida para a capital paulista, retornando à Limeira no ano 1935.

O retorno da fábrica à Limeira foi marcado com a aquisição de uma fábrica concorrente, a Chapéus Fontana, fato que elevou a Fábrica de Chapéus Prada à maior indústria de chapéus (de pelo, lã, palha e feltro) da América Latina.

O crescimento da indústria era constante, o que motivou em 1939 a inaugurar novas e grandes instalações na rua Dr. Alberto Ferreira, região central de Limeira, endereço que a indústria permaneceu até o encerramento de suas atividades, em junho de 2000. Em 1941, o nome jurídico da empresa foi alterado de S.A. Companhia Prada para Cia. Prada Indústria e Comércio.

Em 1947, a Indústria Prada criou o Grupo Escolar Prada. O objetivo proclamado da escola era o de promover melhoramentos na área educacional do município. Esta escola viria assumir relevância, concreta e simbólica, no sistema de ensino de Limeira. Conforme se notará na análise das entrevistas, a representação desta escola, no imaginário social, se caracteriza pela perpetuação de imagem de excelência educacional e de prestígio, apesar de suas contradições e limitações.

3.5 Entre o mito e o real: Agostinho Prada, um homem à frente de seu tempo ou um homem de seu tempo?

Agostinho Prada nasceu com o nome Agostino Prada, a 02 de abril de 1885, em Madrano, província de Trento, Itália; filho caçula de Giuseppe Prada e Anna Baitella que tiveram outros seis filhos.

Com sua chegada ao Brasil em 1898, começou a utilizar o nome de Agostinho. Foi em atenção ao pedido de seu irmão, José Prada, que, ainda muito jovem, aos 13 anos, veio para o município de Limeira.

De acordo com Caritá (2003), José Prada era sócio proprietário, juntamente com o sogro, Maximiliano Prada, de um estabelecimento comercial, denominado

“Armazém Casa Prada”. Além do armazém, José Prada possuía uma outra loja destinada a atender as fazendas, chamada José Prada, Irmão & Cia e, em seguida, tornou-se sócio de uma empresa do ramo de eletricidade.

Assim como de costume à época, com pouca idade, Agostinho se inicia no mundo do trabalho, em terras brasileiras, prestando serviços nas lojas de seu irmão. As pessoas admiravam-se com o trabalho e a dedicação do jovem, de tal modo a afirmarem que ele possuía “inclinação” para o “mundo dos negócios”. Isso pode ser constatado uma vez que, em 1901, portanto três anos após ter chegado ao país, Agostinho Prada se torna sócio de seu irmão José Prada.

Em várias reportagens, a representação social de Agostinho Prada era de um sujeito de forte vocação empresarial e preocupado com as questões sociais.

Segundo a edição especial da BIP²⁰ (Boletim Informativo Prada), o governo italiano, no ano de 1927, agracia Agostinho Prada com a Comenda Medalha de Ouro e Mérito Civil, “por suas virtudes filantrópicas e inúmeras benfeitorias ao povo daquele país, como a instituição da Casa Maternal Ana Prada, em Madrano” (BIP, 1985). Desse modo, passa a ser reconhecido no Brasil como Comendador Agostinho Prada.

Por seu destaque no ramo comercial e industrial, Agostinho ficou socialmente conhecido como o “precursor da indústria limeirense”.

Outra ação que pode ter colaborado para que Agostinho se tornasse em certa medida mistificado foi a comunicação com os trabalhadores de sua indústria, por meio de boletins. Esses materiais produzidos por idealização da direção da empresa apresentavam discursos em prol do empresário e consideravam como benfeitorias as ações de Agostinho, em prol dos trabalhadores de sua indústria. Data de 1942 a inauguração da Cooperativa Prada (um armazém no qual os operários podiam adquirir mantimentos e, caso quisessem, ter o valor da compra debitado do salário).

Conforme Moscovici (2015), a comunicação possui uma influência e um papel nas representações sociais e no modo como se tornam senso comum, portanto, pode-se considerar os boletins empresariais como um instrumento de sustentação ideológica.

²⁰ BIP — Boletim Informativo Prada — espécie de revista entregue aos trabalhadores da Cia Prada Indústria e Comércio Limeira. Tal boletim era gerado e distribuído pelo Órgão Interno de Informação da Companhia Prada. Essa edição (ano IV), intitulada Edição Especial — Abril/85 deu-se em comemoração ao centenário natalício do Comendador Agostinho Prada (26/04). Pode-se considerar ser um veículo dos interesses e ideologia empresarial e industrial.

Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (MOSCOVICI, 2015, p. 08).

Em 1944 foi criada, por iniciativa de Agostinho Prada, a Fundação Prada.

De acordo com Altino Stahlberg (2003), em 1947, a escola Prada foi inaugurada e denominada Grupo Escolar Prada. A escola, construída defronte à indústria, posteriormente doada ao município de modo a se tornar uma escola estadual.

No ano de 1949, ao lado da escola, a construção da creche Clélia Prada (a 1ª instituída no município) é terminada. Tal construção se realizou, assim como a da escola, com recursos oriundos da Fundação Prada.

Ainda de acordo com Altino Stahlberg (2003), em 1954, ao lado do grupo escolar, é fundado o Jardim da Infância Íris Della Chiesa, outra obra idealizada por Agostinho Prada.

Celebrado no imaginário social como um grande empreendedor e visionário, Agostinho Prada também idealizou e construiu para os trabalhadores de sua indústria um estádio de futebol e um clube de campo (sócio esportivo). Pode-se ponderar haver aí uma astúcia no sentido de cooptar a subjetividade dos trabalhadores em torno da imagem de um bom patrão, fato este que era desmentido em ocasiões em que trabalhadores evadiam da empresa para trabalhar em outras que lhes ofereciam melhores salários.

Stahlberg (2003) registra também que em 1956, Agostinho Prada recebeu da Câmara Municipal o título de “Cidadão Limeirense”. O reconhecimento por seu trabalho também ocorreu por parte do governo brasileiro que, em 1971, outorgou-lhe a medalha “Marechal Rondon”.

É possível considerar que a doação da escola ao poder público faz parte de uma estratégia de legitimação e sanção de sua imagem de “bom empresário”²¹

Em 07 de fevereiro de 1975, com 89 anos de idade, falece o empresário.

No município de Limeira, Agostinho Prada era tido como uma figura ilustre, benemérita e importante para o desenvolvimento da cidade. Prova disso é o

²¹ Não há porém, estudos ou informações que possam comprovar esta hipótese. D'outra parte, ao longo da pesquisa, nos deparamos com inúmeros textos que, repetida e reiteradamente, tendem a idolatrar o dito “Comendador”. Vide outras considerações na página 81, assim como o Anexo A, p. 204.

Suplemento Histórico da Gazeta de Limeira (1980) que apresenta a biografia do Comendador Agostinho Prada na seção de ‘vultos ilustres’: “Um dos grandes beneméritos de da nossa terra[...]” (GAZETA DE LIMEIRA, 1980, p. 39).

Stahlberg (2003) apresenta uma carta de um médico limeirense, João Batista Borelli, que descreve sua visão sobre Agostinho Prada. Nota-se na citação que é destacada a seguir que à figura do empresário se remete uma representação social de um homem visionário, benemérito e desprendido:

Empresário de grande visão deixou notáveis obras. Quando o problema do operário era mais policial que social, constrói uma fábrica, em meio de um jardim, que viria a ser a maior fábrica de chapéus da América Latina; quando o problema da criança era a menina dos olhos somente dos países mais avançados do mundo, constrói uma creche em moldes modernos, com assistência médica e alimentar para os filhos menores de seus funcionários, a fim de que suas mães operárias pudessem trabalhar com tranquilidade. Enquanto uma cidade como Limeira, para obter um grupo escolar precisava implorar de joelhos junto às autoridades estaduais da época, constrói a própria custa um moderno grupo escolar — Grupo Prada, que durante muito tempo funcionou com dinheiro particular até que passasse a integrar a rede pública de ensino (STAHLBERG, 2003, *apud* BORELLI, 2000).

Em outro trecho da carta, a preocupação com os funcionários e os cidadãos limeirenses é apresentada com uma ação — a doação de parte de um terreno para um segundo cemitério — e uma vontade, a construção de casas para os trabalhadores da empresa. “Iniciou a construção de um conjunto de casas para seus operários, não levando à frente seu intento por motivos de greves desencadeadas muito a contragosto, por seus operários” (STAHLBERG, 2003, *apud* BORELLI, 2000).

Mais uma vez, pensando dialeticamente, se a Indústria Prada era um local tão bom para se trabalhar, se Agostinho Prada possuía tantas características beneméritas e assim, apontado como um ser tão preocupado, o que se traduziu sim em ações concretas, então, por que será que as greves aconteciam?

Não há como negar que houve iniciativas, realizações e empreendimentos de Agostinho para o município de Limeira, inéditas, relevantes mas, históricas. Mas tem-se que considerar que foi forjado para a população, de modo geral, a imagem de Agostinho enquanto um homem “à frente de seu tempo”.

Portanto, diante desse cenário de desenvolvimento industrial e do Estado enquanto instituição de apoio ao capital, torna-se importante analisar o processo histórico e pensar dialeticamente esses fatos, pois somos impulsionados a

considerar o outro lado da “preocupação”, do “cuidado”, da “bondade”. Na conjuntura nacional, este período abarcou por parte dos grandes empresários uma preocupação com a formação dos trabalhadores, ou, melhor dizendo, com sua disciplina e enquadramento à lógica do processo de acumulação e concentração da riqueza.

A formação dos trabalhadores sob responsabilidade dos empresários, seja da indústria ou do comércio, distingue-se de uma formação geral que compreende as dimensões culturais e sociais voltadas à humanização das pessoas e seu desenvolvimento pessoal, cultural e social; em linhas gerais, essas formações tinham como foco a capacitação para o trabalho, o que desconsiderava, em grande parte, a formação intelectual do ser humano.

O trabalho, do ponto de vista do capitalismo e dos detentores do capital, é concebido como a exploração da mão-de-obra do trabalhador, de modo a gerar produção que, vendida gera lucro e é revertida ao capitalista, o que aumenta sua riqueza, enquanto expropria o trabalhador ao fragmentar o processo de trabalho, de modo a não remunerá-lo adequadamente e barrando o trabalho enquanto um processo de reflexão. Nesse sentido, o trabalho apresenta duas distintas configurações: uma de dimensão humanizadora do trabalhador, e outra exploradora, que expropria e esvazia o ser humano.

Em uma sociedade capitalista, por mais que ocorram situações que na aparência demonstrem preocupação com o trabalhador, na essência, a preocupação maior é o lucro. Se a riqueza está concentrada nas mãos de poucos, neste sistema, o objetivo é aumentar a riqueza para os que já a possuem. Portanto, o aumento da riqueza se dá à medida que a exploração aumenta.

Não há como ser ingênuo e acreditar que iniciativas que são ou, aparentemente demonstram ser boas em prol de um grupo ou comunidade de trabalhadores não tenham um objetivo maior por trás disso tudo.

Na conjuntura nacional à época da construção da escola Prada (1947), da creche (1949) e do jardim da infância (1954), no país, outros empresários fundavam, em nível nacional, o SENAI em 1942 e, em 1946, o SENAC e o SESI, com vistas a capacitar mão-de-obra para o trabalho, de modo que os trabalhadores pudessem melhor se ajustar à indústria e ao comércio, atendendo aos objetivos empresariais.

O próprio portal do SESI narra os objetivos de sua fundação ao discorrer sobre a situação econômica e política do Brasil e o anseio dos empresários: “por sua

vez, a classe dominante almejava participar mais de perto nas decisões governamentais e reduzir a intervenção do Estado na economia” (SESI, portal).

Ora, se a classe dominante buscava na época (1946) reduzir a intervenção estatal e participar mais ativamente das decisões do país, isso marca que a intenção dos empresários — classe dominante — nada mais é que, além do controle das riquezas, controlar a sociedade. Desse modo, o anseio pelo lucro dos empresários “liberalizantes” era, ao mesmo tempo, reconhecido e contrastado com os supostos “pilares” de um empresariado “ético”, adepto à “filosofia cristã”, tal como se verifica no discurso do SESI:

De um lado, estavam empresários que queriam a adoção de uma política econômica liberalizante, de forma a facilitar o acúmulo de capital às custas de baixos salários e a expansão das empresas estrangeiras. De outro, industriais identificados com valores éticos e capitaneados por Roberto Simonsen e Euvaldo Lodi, contrários às práticas destruidoras da ordem social como o lucro fácil, a competição desenfreada e a ausência de “espírito de serviço, tão recomendado pela filosofia cristã” (SESI, histórico).

Por meio de um discurso que se apresentava como “preocupado”, a “bondade” empresarial se manifesta com ações “anti-destruidoras” da ordem social, com um “espírito de serviço”. O que se tem? Uma demonstração clara de que um investimento realmente seria feito; no entanto, não se pode ser crédulo o bastante de modo a compreender que não havia outro interesse – lucro – nessa iniciativa.

Ao se considerar a trajetória da Companhia Prada no município de Limeira e toda estrutura erigida em seu entorno, por mais que aos olhos de uma parte considerável dos munícipes seja algo louvável, é *mister* refletir que esse conjunto se desenvolveu em um contexto capitalista e, sem dúvidas, não houve a atuação desinteressada por parte da indústria, uma vez que as empresas constituídas por capital privado têm como meta o lucro.

Portanto, conforme Marx e Engels “as mais importantes operações do trabalho são reguladas e dirigidas segundo os planos e as especulações daqueles que aplicam os capitais; e o objetivo que eles pressupõem em todos estes planos e operações é o *lucro*” (MARX; ENGELS, 2008, p. 46).

3.6 O município de Limeira: seus primórdios

Refletir sobre a cidade de Limeira e sua história é em certa medida recuperar a história humana. Assim como em muitos lugares, seja no Brasil ou em outros países, o município de Limeira tem sua origem no campo.

Marx e Engels (1965) atestam que, com o surgimento das cidades torna-se necessária a existência de uma organização, ou seja, de administração, impostos e segurança. Desse modo, segundo os autores, é com a cidade que aparece a divisão da população em classes, o que pode-se sintetizar em duas classes: uma que emprega a sua força de trabalho e, a outra, que detém os modos e instrumentos de produção.

Segundo Bettini (2000), o município de Limeira e sua constituição enquanto povoado dá-se à margem da estrada que ligava o Morro Azul à cidade de Campinas, motivado pela presença do engenho da Fazenda Ibicaba, de propriedade na época da família Vergueiro.

A fazenda Ibicaba, localizada na sesmaria do Morro Azul, foi desbravada por Nicolau Pereira de Campos Vergueiro — vulgo dr. Vergueiro — (BUSCH, 1967) que ali mantinha o engenho do Ibicaba. Como as estradas que interligavam uma propriedade à outra eram simples, na verdade trilhas, por necessidade de fluxo da produção e devido ao início da exportação, “era imperioso abrir estrada para Piracicaba, Campinas e a Capital” (BUSCH, 1967, p. 13).

E assim, à beira da estrada, surgiu um núcleo de comércio, estalagem e casas. O proprietário de terras próximas, capitão Cunha Bastos, consentiu que uma capela fosse edificada e que se constituísse um povoado na região.

Pode-se afirmar que Limeira nasce da necessidade de escoar a produção canavieira por um caminho mais direto até Campinas, ou seja, são as necessidades da oligarquia rural que vão criando os espaços urbanos às margens das estradas, caminhos abertos para comercializar produtos, ou, em última instância, espaços abertos para a reprodução de seus próprios capitais. Nesse sentido, para refletir sobre a formação do povoado de Limeira, há que se passar pelo desenvolvimento de Ibicaba (BETTINI, 2000, p. 05).

Em 1826, o povoado começa a se constituir, incluindo a construção de uma capela de Nossa Senhora das Dores. Em Busch (1967), Zanetti (2009) e Lima (2010), pode-se perceber que ao Dr. Vergueiro se atribui a criação de uma freguesia. Tal freguesia culminou em um decreto de lei, em 9 de março de 1830, que

elevou a região de Ibicaba como distrito de Piracicaba. Essa região recebeu a dominação de Freguesia de Nossa Senhora das Dores de Tatuibí.

Em 26 de fevereiro de 1832, Nicolau Vergueiro reúne em Ibicaba o capitão Luiz Manoel da Cunha Bastos (que doara uma área para a freguesia), duas testemunhas e um escrivão para “lavar a escritura de doação de um quarto de légua de terreno em quadra para o patrimônio de N.S. das Dores” (BUSCH, 1967, p. 14). Assim, foi constatado na escritura que no terreno doado se fundava a “Povoação da Limeira” (idem, ibidem), doando a povoação, a capela e as terras. Portanto, de acordo com Busch (1967), o capitão Cunha Bastos seria o fundador de Limeira, uma vez que doou a área destinada à povoação.

Cabe, diante do referencial adotado e da perspectiva assumida neste trabalho, a realização não somente uma leitura crítica do material produzido a respeito da constituição do município de Limeira, como também, a análise do contexto histórico, de modo a buscar as razões que motivaram a criação do povoado de Limeira.

Segundo Bettini (2000), a Capela possuía um duplo papel, ideológico e econômico. O primeiro por se prestar a converter os negros ao catolicismo, por um lado, gerando conformação e resignação e, na outra via, integrando-os de certo modo à sociedade, promovendo uma adequação à ordem social. Já o papel econômico e social em razão do desenvolvimento no entorno da capela: construções de casas, geração de comércio e expansionismo urbano.

A pesquisa desenvolvida por Bettini (2000) aponta que a edificação de um templo de doutrina católica não se justifica por uma benesse, fato desmistificado ao se explicar o caráter ideológico e econômico.

Dessa maneira, tal perspectiva indica que a questão religiosa em muitos casos de formação de povoado ou de constituição de mão de obra servia como alicerce para de certo modo “garantir” a presença, a participação e a doutrinação das pessoas próximas a tais regiões.

No ano de 1842, por intermédio de Nicolau Vergueiro, uma lei foi sancionada, em 8 de março, e Limeira foi elevada à Vila, compreendendo as freguesias de Rio Claro e Pirassununga. Narra Busch (1967) que a Vila foi crescendo e se desenvolvendo e que, neste período, a Vila contava como uma povoação com aproximadamente 100 casas.

“No recenseamento de 1844, o município registrou 965 fogos ou lares disseminados por 13 bairros além da vila. Seu quadro eleitoral possuía 300 inscritos” (BUSCH, 1967, p. 133). Destes eleitores, destaca o pesquisador, apenas 67 eram qualificados “com capacidade para serem eleitores” (idem, ibidem), os demais, poderiam participar apenas das eleições paroquiais. Neste mesmo ano, em 22 de julho, instalou-se a Câmara Municipal da Vila da Limeira.

O primeiro médico a residir na então vila de Limeira foi Joaquim Novaes Coutinho de Araújo. Recém chegado, recebeu nomeação para que se tornasse inspetor das escolas de Limeira. Ao visitar a escola de primeiras letras, em 26 de setembro de 1849, relatou:

[...] a sala que atualmente serve para os exercícios de aula é talvez a pior da Província pelo seu mau estado e por isso que não tem forro, nem assoalho e sem vidros nas janelas, o que a torna em grande desarranjo aos meninos, porque com a especialidade a falta de vidros, que sendo a face própria da viração, está constantemente o vento confundido papéis e os incomodando tanto no ler como no escrever, e ao depois os bancos e mesas, que apesar de ordinários são estes mesmos fornecidos pelo Professor, no qual reconhecemos bastantes desejos e esmero para melhoramentos de sua aula e professos de seus alunos (BUSCH, 1967, p. 171).

De modo especial, entre os anos de 1852 e 1865, a Vila recebe frequentemente imigrantes europeus, particularmente suíços e alemães.

Busch (1967) apresenta informações de Limeira referentes ao ano de 1857. Tais informações, segundo o pesquisador, constam do Almanaque da Província de S. Paulo, de João Baptista Luné e Paulo Delfino da Fonseca. No almanaque, é elencado os funcionários da época. Configuram como professores em 1857: Augusto Joaquim do Amaral, Augusto Pinto da Silva Saes e Maria Emilia Keler de Arruda.

Em 1863, por pedido do Barão de Rio Claro, Limeira é elevada a cidade, de acordo com a Lei nº. 25 de 18 de abril.

A Comarca de Limeira foi desmembrada da de Rio Claro, por meio de lei sancionada em 20 de abril de 1875.

Data de 1876 a abertura definitiva da Estrada de Ferro em Limeira. Segundo Busch (1967, p. 226), “no dia 30 de junho desse ano, partindo de Campinas às 3,50 e chegando à nossa cidade às 6h e 5 minutos da tarde”.

Os estudos de Busch identificam que em 1884 a cidade de Limeira possuía cerca de 4000 habitantes, sendo uma das mais importantes produtoras de café,

além de cana e cereais. A população do município era em torno de 14.000, sendo 3000 escravos. Neste período, havia o Grêmio Democrático Literário que, no período noturno, oferecia ensino de Gramática, História, Geografia, Geometria e Aritmética, sob a presidência do capitão José Ferreira da Costa.

No início dos anos de 1900, a citricultura se torna pujante, tanto que em 1915, Limeira exporta laranjas para alguns países da América do Sul, nos aponta Bettini (2000). As próximas décadas marcaram exportações para a Europa. É por volta de 1927 que Limeira recebe a denominação de “Capital da Laranja”. De acordo com a pesquisadora, “é possível notar que, à medida que a agricultura cafeeira declinava, a produção cítrica crescia, tomando lugar de destaque no panorama econômico limeirense” (BETTINI, 2000, p. 31).

3.7 O município de Limeira no contexto atual

Hoje, Limeira é um dos 645 municípios do Estado de São Paulo e integra a região administrativa de Campinas.

A área territorial de Limeira compreende 580,711 km².

Limeira, de acordo com estudos realizados em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo demográfico, apresenta uma população próxima aos trezentos mil habitantes, como no quadro a seguir:

Quadro 03. Censo Demográfico de Limeira - 2010

POPULAÇÃO	Nº TOTAL DE PESSOAS
População residente	276.022
População residente na área rural	8.237
População residente na área urbana	267.785

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Elaboração própria.

O mapa geográfico a seguir ilustra o Estado de São Paulo e suas respectivas regiões. Limeira situa-se entre os municípios de Americana e Piracicaba. A distância entre Limeira e a capital São Paulo é de aproximadamente 150 km.

Apesar da proximidade com a cidade de Campinas, Limeira não foi incluída na região metropolitana de Campinas. Em relação ao conglomerado regional, Limeira pertence à região administrativa de Piracicaba.

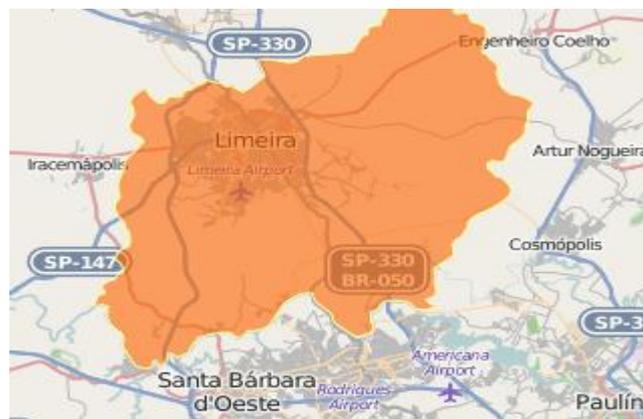
Figura 01. Mapa geográfico do Estado de São Paulo



Fonte: São Paulo - Mapas.

Em seguida, é apresentado um mapa que ilustra os municípios que fazem limite com a cidade de Limeira, os quais são: Cordeirópolis e Araras (ao norte), Santa Bárbara D'Oeste e Americana (ao sul), Engenheiro Coelho, Artur Nogueira e Cosmópolis (localizados a leste) e a oeste, Piracicaba e Iracemópolis.

Figura 02. Mapa do Estado de São Paulo



Fonte: IBGE.

Em relação ao desenvolvimento humano da cidade, pode-se observar que, nos últimos anos, houve um aumento nos índices. Houve um aumento significativo da década de 90 para os anos 2000.

Considerando o ano de 2010, o índice de desenvolvimento humano municipal (IDH) mensurado foi de 0,775, apesar de se configurar um aumento, a proporção de crescimento constatada na década anterior não se manteve.

De modo a melhor ilustrar os dados do IDH, o quadro a seguir apresenta os índices apurados no município de Limeira referente às duas últimas décadas.

Quadro 04. Limeira – IDH (1991- 2010)

IDH	ANO
1991	0,561
2000	0,700
2010	0,775

Fonte: IBGE apud Fonte: Atlas Brasil 2013
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Elaboração própria

No que se refere ao quesito educação, de acordo com o IBGE, em 2012, no município de Limeira houve um total de 48.254 matrículas de estudantes, compreendendo o sistema público e o privado de educação distribuídas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 05. Matrículas nas modalidades de ensino em 2012.

Modalidade de ensino	Nº de matrículas
Ensino Fundamental	35.869
Ensino Médio	12.385

Fonte: IBGE. Elaboração própria.

Das 35.869 matrículas referentes ao ano de 2012, para o ensino fundamental, a rede pública estadual atendia 16.784 estudantes, a rede pública municipal 13.078 e as escolas privadas 6.007 estudantes.

No que diz respeito ao ensino médio, a rede pública estadual, em 2012 atendia a maioria dos estudantes com 10.906 matrículas, e as escolas privadas detinham 1.479 matrículas.

Já a educação infantil (pré-escolar), em 2012, atendeu 6.014 estudantes, sendo 908 pelas escolas privadas e 5.106 na rede municipal.

As informações apontadas pelo IBGE a respeito da quantidade de matrículas de estudantes na educação básica ilustram que, em 2012, o ensino fundamental concentrava a maioria dos alunos. Dessa maneira, esse estudo empírico que pesquisa uma unidade escolar que atende estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental, focaliza o seguimento com o maior número de matrículas.

Especificamente, a escola pesquisada possui em 2015 um total de 321 estudantes matriculados, sendo 284 no ensino fundamental e 37 na educação infantil.

A projeção para o ano de 2016 é de atender a mesma quantidade de estudantes, sendo 281 no ensino fundamental e 40 na educação infantil.

No que diz respeito ao número de indústrias no município, o IBGE (2014) aponta 11.578 unidades.

Ainda de acordo com o IBGE, o município possui 690 unidades sem fins lucrativos, destas, 114 estão classificadas tendo como área de atuação a educação e/ou pesquisa.

Dados da Secretaria de Economia e Planejamento (SEAD) apontam para uma taxa de crescimento anual da população limeirense, no período de 2010 a 2015, de 0,79%, índice menor que a média do Estado de São Paulo (0,87%). A taxa de natalidade também é menor que a da média do estado e, inversamente, o índice de envelhecimento populacional (74,44%) é maior que o estadual (67,20%).

Pode-se depreender que o aumento do índice de envelhecimento populacional gera uma maior procura e demanda nos serviços de saúde pública.

O déficit habitacional em 2013, segundo o secretário municipal de habitação, era de 5,6 mil moradias, o que leva a compreensão que o município também enfrenta questões sociais primordiais, como outros no Brasil.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Limeira (PME), Lei n. 174/2015, a renda per capita média da população limeirense cresceu nas últimas décadas, entretanto, a extrema pobreza aumentou. O PME ainda aponta que a faixa etária compreendida de 0 a 14 anos, no período entre 2010 e 2014, apresentou um crescimento negativo, portanto, não houve crescimento.

Baseado em dados oficiais, o PME traz que o PIB municipal tem no setor de serviços sua maior contribuição: 49,1%.

Ainda segundo o PME, as características geopolíticas da cidade indicam que a população carece cada vez mais de escolas de educação infantil e creches, pois “o setor de joias e folheados possui uma mão de obra caracterizada, principalmente por mulheres, sendo que grande parte realiza suas atividades em casa, um trabalho informal, contando muitas vezes com o auxílio dos filhos” (PME LIMEIRA, 2015, p. 15).

Os dados sobre IDH e crescimento econômico do sistema educacional de Limeira não devem ser hiperdimensionados e nem, por outro lado, servirem de cortina de fumaça à existência do desemprego do trabalho precário e até infantil na também conhecida “capital” da “indústria” da “semi-joia”.

3.8 A origem do ensino no município de Limeira

A origem do ensino público limeirense está relacionada ao desenvolvimento industrial e comercial do município. De acordo com Bettini (2000, p. 33),

[...] é essa organização social-urbana, miscigenada pelos imigrantes, o objetivo maior da reforma educacional de 1920, sendo essa mesma reforma consequência dessa organização. Em outras palavras, é no interior da nova organização social que está presente o interlocutor da reforma – o operariado, que começa a se organizar em sindicatos e a colocar sistematicamente suas reivindicações.

De acordo com Bettini (2000), o primeiro documento encontrado em Limeira referente à educação é de 1844 e diz respeito à solicitação de uma Escola de Primeiras Letras. Este requerimento é realizado por Manoel Antunes de Albuquerque. Segundo a pesquisadora, em 1857, Limeira possuía dois professores de primeiras letras, sendo funcionários públicos municipais: Joaquim Carneiro de Oliveira e Antonia Carolina dos Anjos.

O primeiro Grupo Escolar (1901) na cidade é fruto da intervenção política do Coronel Flamínio Ferreira.

Apoiados nos estudos realizados por Bettini (2000), pode-se verificar a atuação do presidente do Brasil, Prudente de Moraes que, em 1890, assinou os seguintes decretos: nº 33, de 20 de março, que extingue o Conselho Superior de Instrução Pública; nº 34, de 25 de março, que retira a educação religiosa do programa de ensino das escolas públicas, separando Igreja e Estado; nº 58, de 11

de junho, extingue os empregos de secretários dos Conselhos Municipais de Instrução, passando tais funções ao exercício voluntário de membros eleitos do Conselho Municipal; nº 100, de 4 de dezembro, a cadeira do sexo masculino (existente em Cordeiros, município de Limeira) é convertida em cadeira mista, o que culmina na também conversão da escola em mista.

Em 1884, de acordo com Bettini (2000), Limeira contava com quatro salas de aula em funcionamento, sendo dois professores e duas professoras.

Data de 1892, a lei nº 88, que distingue o ensino público paulista em primário, secundário e ensino superior; o ensino primário possuía duas etapas: preliminar e complementar. No parágrafo segundo consta que “o ensino primário é obrigatório a ambos os sexos até a idade de 12 anos e começará aos 7” (LEI Nº 88, de 8 de setembro de 1892, apud BETTINI, 2000, p. 37).

Ainda de acordo com Bettini (2000), o ensino primário, oferecido em escola preliminar que deveria existir em todo local onde que houvesse de 20 a 40 alunos matriculáveis; se o número fosse inferior a 20, as escolas deveriam ser mistas. As disciplinas relacionadas eram: Moral Prática e Educação Cívica, Leitura e Princípios de Gramática, Escrita e Caligrafia, Geografia Geral e Cosmografia, Geografia do Brasil, História do Brasil e dos grandes homens, Cálculos sobre números inteiros e frações, sistema métrico decimal, noções de Física, Química e Ciências Naturais, desenho à mão livre, canto e leitura de música, exercícios físicos manuais e militares, de acordo com o sexo. O método indicado no período era o intuitivo.

Bettini aponta que em 24 de setembro de 1892, por ocasião da lei nº 101, diversas escolas primárias são criadas, entre elas, uma escola mista em Limeira, no bairro da Fazenda Velha. No entanto, salienta a pesquisadora que, da documentação limeirense, essa escola só é referendada no ano de 1935.

Em 1892, o Estado é dividido em 30 distritos, havendo um inspetor para cada um deles. Na hierarquia, foi previsto o Conselho Superior de Educação, a direção geral e os inspetores. Limeira tornou-se a sede do 23º distrito que abrangia também mais quatro cidades. Dois anos mais tarde, em 1894, Limeira é contemplada com o Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo, em 26 de julho.

No entanto, a pesquisadora aponta que somente em 1899 a cidade cria as escolas municipais, por meio da lei nº 55, sendo duas para atender as pessoas do sexo feminino e outras duas para o público masculino.

Em 1932, 10 classes isoladas são anexadas ao Grupo Escolar Coronel Flamínio e, em 1933, Limeira conta com 30 salas de aula em funcionamento.

Bettini (2000) apresenta também que, em 1934, por um Ato Municipal (nº 39 de 5 de setembro), é criada a Escola Profissional Mista Primária de Limeira, com ênfase nos cursos técnicos de mecânica, carpintaria, puericultura, corte e confecção.

Em 1936, o segundo Grupo Escolar (Brasil) é instalado na cidade. O Estado recebeu a área do município e ficou encarregado de prover o grupo.

Entre 1930 e 1937, 11 escolas recebem a autorização de funcionamento. Vale destacar que essas unidades localizavam-se na zona rural. Em 1937, a prefeitura recebeu a doação de um terreno para construir uma escola no Bairro da Boa Vista, e autoriza-se também a construção de uma escola na Vila Camargo (ambas na zona urbana).

“O contexto histórico da Primeira República marca a expansão quantitativa escolar. Neste momento, são criadas as escolas municipais e fundado o primeiro grupo escolar” (BETTINI, 2000, p. 80).

3.9 O sistema público limeirense

Com o passar do tempo, e com o crescimento e desenvolvimento do município, o aumento da população motivou a necessidade da expansão do número de vagas nas escolas. Segundo o Plano Municipal de Educação de Limeira, a população no ano 2000 era de 249.046 habitantes. Já em 2010, o número de habitantes em Limeira era de 275.665 pessoas.

Atualmente, a Rede Municipal de Educação conta com 36 EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental), 07 CEIEF (Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental), 10 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), 26 CIs (Centros Infantis) e 18 Bolsas Creche (Concessão).

Com relação às escolas estaduais, de acordo com o portal da Diretoria de Ensino da Região de Limeira (DERLIM), o município possui 29 (vinte e nove) unidades escolares. Além dessas escolas, há também 01 (um) Centro de Línguas, 03 (três) Centros de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente e 01 (um) Centro de Ressocialização com Classes Provisórias.

Se for distinguido entre unidades que oferecem o ensino fundamental inicial (1º ciclo — do 1º ao 5º ano de escolaridade) são 07 (sete) escolas.

Já as que atendem os anos finais (compreendendo do 6º ao 9º ano e o ensino médio), contabilizam 27 (vinte e sete) unidades.

No que se refere às escolas particulares, de acordo com o portal da Secretaria de Educação de São Paulo, o município de Limeira possui 66 (sessenta e seis) escolas. Dentre essas:

- 29 (vinte e nove) atendem exclusivamente estudantes da educação infantil;
- 07 (sete) oferecem serviços educacionais da educação infantil ao ensino médio;
- 06 (seis) prestam serviços educacionais a estudantes da educação profissional;
- 05 (cinco) atendem o público dos anos do ensino fundamental até o ensino médio;
- 04 (quatro) oferecem serviços educacionais da educação infantil ao ensino fundamental;
- 04 (quatro) oferecem ensino na educação superior;
- 03 (três) prestam serviços educacionais para estudantes do ensino médio;
- 03 (três) oferecem serviços educacionais da educação infantil ao ensino fundamental do ciclo I (do 1º ao 5º ano de escolaridade);
- 02 (duas) atendem o público da educação especial inclusiva;
- 01 (uma) oferece serviços educacionais do ensino fundamental — ciclo II (do 6º ao 9º ano de escolaridade) ao ensino médio;
- 01 (uma) oferece serviços educacionais do ensino fundamental — ciclo I e II (do 1º ao 4º ano e do 6º ao 9º ano de escolaridade);
- 01 (uma) oferece serviços educacionais da educação infantil ao ensino médio e também educação profissional;

No ano de 1998, dados obtidos pelo portal do INEP apontam em Limeira 29.175 matrículas na rede estadual, e 6.061 na municipal, referentes ao ensino fundamental.

Em 1999, foram 27.234 matrículas nas escolas estaduais e 15.863 nas escolas municipais, sendo 7.574 na educação infantil e 8.289 no ensino fundamental. Neste ano, verifica-se um aumento no atendimento nas escolas municipais.

O quadro 06 ilustra o número de matrículas nas redes estaduais e municipais, entre os anos 2000 a 2014.

Quadro 06. Matrículas nas redes estadual e municipal de Limeira - 2000 - 2014

Ano	Rede Estadual	Rede Estadual	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Municipal	
	Ensino Fundamental 1ª a 4ª série	Ensino Fundamental 5ª a 8ª série	Ensino Médio	Creche	Educação Infantil	Ensino Fundamental
2000	6558	18520	12527	-	7644	9313
2001	5493	17776	12702	1203	7726	10157
2002	3595	16966	13113	1331	7898	11968
2003	3459	16124	13494	1366	7982	12275
2004	3051	15364	13851	1214	8337	12635
2005	3124	15388	13294	1360	8288	13319
2006	3031	15362	12573	1487	8392	13704
2007	2657	15256	11699	1686	8468	12746
2008	2238	15092	11185	1738	8706	12047
2009	1444	15105	11168	3051	4745	15224
2010	1274	15729	11279	3067	4644	14907
2011	1223	15970	11249	3520	5344	13154
2012	1188	15405	10861	3923	5061	12818
2013	1116	13950	11131	4015	5693	12071
2014	1047	13056	11206	3966	5794	11723

Fonte: Inep – censo escolar – matrícula. Elaboração própria

Pode-se observar que, a partir de 2000, com o processo de municipalização, as matrículas na rede estadual referentes ao ciclo do ensino fundamental começam a diminuir, enquanto que na rede municipal, há um aumento.

O número de matrículas na rede particular pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 07. Matrículas na rede particular de Limeira – 1998 – 2014

Ano	Creche	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental 1ª a 4ª série	Ensino Fundamental 5ª a 8ª série	Ensino Médio
1998	—	—	—	—	—	—
1999	—	1052	5910	—	—	1266
2000	—	1119	5987	2910	3077	1109
2001	372	1502	6078	2865	3213	1159
2002	433	1534	6040	2840	3200	1167
2003	496	1507	5930	2844	3086	1191
2004	428	1532	5791	2816	2975	1160
2005	489	1554	5812	2873	2939	1154
2006	601	1261	5755	2908	2848	1097
2007	603	988	-	2840	2791	1032
2008	866	836	-	2916	2776	1032
2009	1175	788	-	2843	2821	979
2010	1280	687	-	2889	2925	1102
2011	1166	800	-	2969	2869	1292
2012	2012	908	-	3082	2890	1476
2013	2390	991	-	3301	2960	1739
2014	2333	1032	-	3457	3049	1812

Fonte: Inep – censo escolar – matrícula. Elaboração própria.

Na rede particular, chama a atenção o fato de que de 2007 a 2014 o número de matrículas em creches particulares aumentou consideravelmente. Um dos fatores deve-se ao fato de que a Prefeitura Municipal de Limeira implementou o Programa Bolsa Creche que, em regime de parceria público-privada, oferece às crianças de 0 a 3 anos de idade que não conseguem vagas na rede pública o direito de frequentar escolas particulares conveniadas, que recebem subsídios (repasses) do município.

3.10 A origem da escola Prada

Para se aclarar o contexto da fundação da unidade escolar ora estudada nesta pesquisa, optou-se por discorrer, ainda que brevemente, do cenário histórico que motivou ou impulsionou essa criação. Sendo assim, em concordância com Ciavatta (2009): [...] “Na história do passado, buscamos elementos para compreender o presente de modo a subsidiar a reflexão sobre o significado da relação entre trabalho e educação, hoje, em nossas escolas” (p. 20).

Como a gênese dessa escola radica da iniciativa privada, o percurso realizado para o estudo partiu de um resgate histórico da empresa que instituiu a unidade, inicialmente denominada Grupo Escolar Prada.

Na época em que havia apenas 2 grupos escolares, e com o aumento da população, principalmente urbana, o Comendador Agostinho Prada, em apoio ao desenvolvimento do município e atendendo ao apelo do prefeito Octávio Castelo Branco, constrói a Escola Prada, que é inaugurada em 1947. Poucos anos depois, doa o prédio ao município que, posteriormente, o entrega ao Estado para se tornar o terceiro grupo escolar de Limeira, com denominação Grupo Escolar Prada.

Alguns anos mais tarde, a unidade passa a ser chamada EEPG Prada (Escola Estadual de Primeiro Grau “Prada”). A Escola Prada, na gestão estadual, atendia estudantes de vários bairros de Limeira, tanto por sua localização central, como por sua boa fama: de escola de qualidade.

Até o ano de 1995, a unidade atendia estudantes da 1ª a 8ª série, nos períodos manhã e tarde. O período noturno atendia estudantes do supletivo (EJA).

De modo geral, na comunidade limeirense, os comentários a respeito da fundação da escola residem na preocupação do Comendador Agostinho Prada em oferecer escola de qualidade prioritariamente para os filhos de seus funcionários da indústria. No entanto, a escola foi aberta a todos. Assim, tanto os filhos de trabalhadores da Companhia Prada, como estudantes cujos pais não possuíam vínculos com a indústria, estudaram na Escola Prada.

Tal memória coletiva é referendada no próprio registro escolar da secretaria de educação. Na apresentação da escola, pela Secretaria Municipal de Educação de Limeira (SME), por meio da Prefeitura Municipal de Limeira, a síntese histórica da escola está registrada do seguinte modo:

O Grupo Escolar Prada foi criado pelo Comendador Agostinho Prada para atender aos filhos dos funcionários da Indústria Prada. Em 1º de fevereiro foi inaugurado e posteriormente o prédio foi doado ao município, sendo recebido em solenidade pelo então prefeito Dr. Nelson de Barros Camargo. Em 1976 funcionou como escola estadual e passou a chamar-se EEPG Prada. Em 1995, tornou-se EE Prada. No ano de 2000 a escola foi municipalizada, passando a chamar-se EMEIEF. Prada (PRADA, 2012, p. 02).

Segundo Stahlberg (2003), o Grupo Escolar Prada, após sua inauguração, em 1º de fevereiro de 1947, foi doado ao município, sendo recebido em solenidade pelo então prefeito Dr. Nelson de Barros Camargo.

Sanfelice (2006), ao analisar a composição das instituições escolares, destaca alguns pontos importantes: a variedade das redes de educação (municipal, estadual, federal e privada), a origem e os motivos de criação das escolas, os diferentes níveis e as diversas modalidades de ensino, a incorporação à cultura escolar oficial da cultura e dos valores extraescolares e a legislação e as políticas educacionais.

Em relação às pesquisas sobre unidades escolares, no caso, os grupos escolares, Sanfelice (2006) pondera que a relevância desses estudos reside tanto na origem, como nos motivos de criação das instituições escolares, que podem ser peculiares ou diferenciados.

Às vezes a unidade escolar surge como uma decorrência da política educacional em prática. Mas nem sempre. Em outras situações a unidade escolar somente se viabiliza pela conquista de movimentos sociais mobilizados, ou pela iniciativa de grupos confessionais ou de empresários. A *origem* de cada instituição escolar, quando decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas (SANFELICE, 2006, p. 23).

Com efeito, necessário é tomar o contexto histórico da época da criação da unidade escolar. A Constituição Federal de 1934, no Art. 139, versa sobre o dever das empresas com cinquenta ou mais trabalhadores, de oferecer a educação escolar: “Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito”.

Essa obrigatoriedade imposta pela CF/1934 é praticamente esquecida ao se abordar os motivos ou o contexto histórico da fundação da escola Prada. Scartezini (2002), ao estudar a temática ‘As relações entre a escola e seu entorno investigadas sob a perspectiva do tempo e do espaço’, apresenta o contexto histórico da instalação da escola como sendo por motivos de atenção e apoio ao melhoramento do desenvolvimento da cidade.

A escola recebeu esse nome, em homenagem ao seu fundador, o Comendador Agostinho Prada, proprietário da Cia Prada – indústria de chapéus, que, *preocupado com a educação dos filhos dos seus funcionários*, resolveu construí-la nas imediações de sua indústria, alguns anos após a sua inauguração, doou a escola ao município, percebendo que outras crianças poderiam se beneficiar desta casa de ensino e não apenas os filhos de seus funcionários (SCARTEZINI, 2002, p. 02, grifos nossos).

Nota-se que a figura apresentada como benemerita do Comendador Agostinho Prada, é referendada também em trabalhos acadêmicos. No entanto,

convém lembrar que havia uma imposição por meio da Constituição Federal, e que, muito provavelmente, a escola Prada tenha sido concebida também em razão do dispositivo legal.

Outro artigo da CF/34 discorre sobre a isenção de tributos para as instituições de ensino. Portanto, para os empresários, fundar uma instituição educacional para indústrias com mais de 50 trabalhadores era atraente. Não teriam tributos para tal iniciativa: “Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1934, Art. 154)”. Destaca-se haver a obrigatoriedade para iniciativa de criação de escolas para filhos de operários por parte das indústrias. Pode-se constatar, tendo por base a concretude histórica legal do país, que a Constituição Federal de 1937 discorria o seguinte sobre iniciativas no campo educacional:

Art. 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1937, Art. 128-130, grifos nossos).

Nessa conjuntura, pode-se constatar que o governo federal dá livre iniciativa à abertura de instituições escolares, obriga as indústrias a criarem escolas para aprendizes (ensino voltado para o mercado de trabalho) e apresenta uma ‘preocupação’ com as classes menos favorecidas economicamente.

Com a municipalização, em 2000, a Escola Prada, que era denominada Escola Estadual Prada, sofre uma nova alteração: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Prada, que se torna uma unidade escolar sob a administração municipal, ao encargo da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Limeira, fato que implica no atendimento exclusivo de crianças, deixando o segundo ciclo (adolescentes) sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Desde então, as alterações advindas da municipalização do ensino desencadearam algumas mudanças: no que tange à gestão escolar (equipe gestora pertencente ao quadro do magistério, com concurso municipal e não mais estadual), anos de escolaridade e faixa etária (antes o atendimento era da primeira até a oitava série, o que corresponderia atualmente do primeiro ao nono ano de escolaridade e, nos tempos atuais, a unidade atua da educação infantil ao primeiro ciclo do ensino fundamental, o que equivale até o quinto ano), quadro de funcionários, além de que, ao término do primeiro ciclo, os estudantes que, anterior a esse processo prosseguiram na mesma unidade, são matriculados em outras.

3.11 A escola Prada na atualidade

O trabalho de análise da unidade escolar e das representações e discursos de seus docentes, objeto desta pesquisa, se constituiu com a utilização de algumas técnicas de pesquisa, como levantamento e estudo documental, entrevistas e várias visitas por parte da pesquisadora e também do orientador da pesquisa até a escola. Tais visitas ocorreram em horários diferentes, em situações diversas, hora para ouvir e sanar algumas dúvidas que foram geradas ao longo do processo, hora para observar a rotina escolar e, em outros momentos, para folhear e ler os documentos nos arquivos escolares.

Um documento, de fonte secundária, por nós considerado, foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar que compreende o período de 2015 a 2018. Segundo o documento, o PPP “é o resultado de um trabalho de construção coletiva envolvendo a equipe escolar em reuniões de estudos, discussões e reflexões, além de pesquisas com a comunidade, relatórios, sínteses, tabulações, gráficos” (PRADA - PPP, 2015, p. 04).

De acordo com a unidade escolar, em seu PPP, o objetivo do documento é realizar, coletivamente, o levantamento de metas para o trabalho pedagógico que atendam, com comprometimento e qualidade, de modo a proporcionar um significado maior para as aprendizagens.

O PPP da unidade refere-se ao educando na perspectiva de contribuir para sua formação enquanto cidadão. Neste sentido, o discurso oficial escolar compreende como cidadão aquele “que seja capaz de agir, pensar, com autonomia, articulando-se na sociedade com responsabilidade e acreditando nas suas capacidades” (PRADA - PPP, 2015, p. 04).

Em relação ao espaço e à aprendizagem escolar, o PPP da escola Prada expressa que o espaço escolar deve ser “acolhedor”. A aprendizagem é compreendida como um “processo” e, desse modo, o projeto político pedagógico aponta para que seja colaborativa, contínua e que “valorize as diferenças” (PRADA - PPP, 2015, p. 01-02).

Ainda no que diz respeito ao projeto político da unidade, em relação à temática inclusão, esta é abordada de modo a enfatizar “o respeito às diferenças” que, em tese, objetiva o combate da exclusão tanto educacional como social. A estratégia adotada para isso é uma prática social inclusiva que visa respeitar e valorizar as diferentes “culturas, políticas, etnias, credos, deficiências físicas e mentais” (PRADA - PPP, 2015, p. 04-05).

Considera-se, no entanto, que objetivos proclamados em documentos como o PPP nem sempre são condizentes com objetivos reais e práticas educacionais concretas. Sabemos que se faz necessário um olhar mais atento às situações concretas e ao contexto econômico e político, um olhar crítico sobre as políticas educacionais, aos ranqueamentos gerados pelas avaliações externas e os modos de gestão que tendem a incitar competitividade e conflitos nas relações de trabalho. Outro aspecto a ser observado refere-se à construção, no imaginário social de distinções entre unidades escolares que, no plano real, não são assim tão distintas. Esses aspectos e inquietações serão ponderados na ocasião da análise das entrevistas.

Outros documentos foram pesquisados na unidade. Verificou-se que a criação da escola Prada deu-se no contexto de crescimento populacional do município. Portanto, Limeira crescia e possuía somente duas escolas, denominadas à época de

grupos escolares (Grupo Escolar Coronel Flamínio e Grupo Escolar Brasil) e algumas salas de aulas, em alguns bairros distantes da região central.

No que diz respeito ao histórico da instituição escolar, não havia outras informações suficientes. O que foi encontrado e julgado mais relevante é o registro de que o Comendador Agostinho Prada, além de motivos pessoais, foi impelido por um apelo político, e ao mesmo tempo havia se comprometido com o prefeito da época a colaborar com melhorias na cidade de Limeira. Ademais, havia também as referidas determinações legais, antes referidas da Constituição Federal de 1934.

Convém destacar que, em algumas situações, por um número de pessoas que acabam por escrever em jornais e revistas e, inclusive por uma boa parte da população limeirense, o que se encontra, seja em arquivos de jornais, nos registros da unidade escolar e nas páginas (de livros e *sites*) sobre Limeira, a Cia Prada e a Escola Prada, a história da instituição tem sido contada praticamente da mesma maneira.

Ademais, além dos registros existentes serem muito parecidos, para não se dizer iguais, a reprodução oral, em linhas gerais, por meio de limeirenses e das pessoas que escolheram Limeira para viver, também sustenta esse discurso e perpetua esse imaginário²², de tal modo a alimentar as representações coletivas.

No estudo empreendido, tornou-se claro a questão entre o imaginário e o real. O mito que tem sido propagado em torno da figura do Comendador Agostinho Prada e da Cia Prada como beneméritos, extremamente preocupados com o município e seus trabalhadores, pode ser compreendido como imagens construídas pelo imaginário coletivo, que foram incorporadas e impregnadas nas representações sociais de boa parte dos limeirenses.

A propósito, em referência ao imaginário, em contraponto ao real, tomemos como objeto de exemplificação, a fundação da Escola Prada e da Creche D. Clélia Prada, respectivamente nos anos de 1947 e 1949. Para o município, à época, era novidade uma indústria contemplar os filhos de seus trabalhadores com escola e creche, entretanto, esse movimento por parte dos industriais já acontecia em outros municípios.

²² Como imaginário ou campo imaginário compartilhamos do entendimento de Serbena (2003, p. 02) como sendo, “de um modo geral, formado pelas imagens, símbolos, sonhos, aspirações, mitos, fantasias, muitas vezes pré-rationais e com forte conotação afetiva que existem e circulam nos grupos sociais”.

Data de 13 de novembro de 1899, no município do Rio de Janeiro, a inauguração da primeira creche destinada aos filhos dos trabalhadores da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Destaca-se que neste período não havia uma legislação específica sobre ao atendimento em creches.

De acordo com Aguiar (2001), é com a urbanização e o processo de industrialização que, no Brasil, vários fatores modificam a estrutura familiar que impulsionam a necessidade de atenção às crianças pequenas, uma vez que muitas mulheres são levadas a assumirem sozinhas toda a responsabilidade pela manutenção de suas casas. Assim,

Neste contexto, as creches não foram criadas para atender as necessidades da criança pequena, e sim, em resposta a necessidade do mercado de trabalho da mão-de-obra feminina ou ainda, conforme Cataldi (1992, p. 23), da mulher de incorporar-se no mercado de trabalho (AGUIAR, 2001, p. 31).

Com o advento da mão-de-obra estrangeira, o cenário sofreu algumas modificações, pois uma parte dos trabalhadores europeus começou a pressionar os industriais, reivindicando melhores condições para si e seus filhos. Conforme Aguiar (2001, p. 31):

Mas já no início do século XX, justamente quando as fábricas passam a absorver a mão-de-obra dos imigrantes europeus chegados ao Brasil desde o final do século XIX, a questão do atendimento aos filhos dos operários começou a ter novo tratamento. Naquela mão-de-obra, havia operários mais qualificados e politizados pela influência dos movimentos operários que aconteciam na Europa e nos Estados Unidos, que pressionaram os donos das fábricas por melhores condições de vida para eles e seus filhos.

Segundo Marafon (2009), mediante pressões advindas de sindicatos e trabalhadores, alguns empresários iniciaram a oferta de benefícios para seus funcionários, como por exemplo, a creche.

Sendo de propriedade das empresas, a creche e as demais instituições sociais eram usadas por elas nos ajustes das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte das mães (OLIVEIRA *apud* MARAFON, 2009, p. 10).

Nota-se com a citação anterior que, mesmo as empresas tendo um investimento para manter o funcionamento das creches para os filhos dos trabalhadores, para vários empresários tal empenho gerou lucro — objetivo do modo

de produção capitalista — pois possibilitou maior produtividade das mães trabalhadoras.

Portanto, o que houve em Limeira pode ter um certo ineditismo para o município, porém, em termos nacionais, 50 (cinquenta) anos antes, um empresário no Rio de Janeiro já havia tomado essa iniciativa.

Outro marco relevante é a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Lei n. 5452 de 1º de maio de 1943. Na seção VI, sobre os métodos e locais de trabalho, Art. 388 – Parágrafo único, se expressa que empresas com ao menos trinta mulheres, acima de 16 anos de idade, devem manter local propício para que as trabalhadoras possam guardar, com vigilância e assistência, seus filhos no período de amamentação.

Em 1967, a Lei n. 5452 recebeu uma nova redação, e constam nos parágrafos primeiro e segundo como obrigação das empresas:

Art. 389 – obrigações das empresas (redação de 1967)

§ 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

§ 2º - A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Outro fato importante reside que na seção seguinte, Seção V, que versa sobre a proteção à maternidade, o Art. 399 descreve que será conferido pelo Ministro do Trabalho um diploma de benemerência aos empregadores que organizarem e manterem creches e instituições de proteção às crianças em idade pré-escolar, “desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações”. O artigo subsequente pontua os itens necessários aos locais de guarda das crianças filhas das mulheres trabalhadoras, como exemplo, sala de amamentação, berçário etc.

É interessante atentar para o Art. 399 da CLT, incluso pelo Decreto-lei n. 299, que determina que os empresários que criarem creches receberiam título de reconhecimento. São duas leituras possíveis de se realizar: o incentivo aos detentores do capital e uma sustentação para configurar no imaginário social que

estes empresários eram boas pessoas. Tal atitude pode, sem dúvida, fomentar a criação de mitos e heróis no meio dos industriais.

Destarte, a questão histórica pode elucidar o que acontecia no período de desenvolvimento e ações sociais da Cia Prada. Talvez, as representações sociais criadas em torno da Cia Prada se devam ao fato de um não conhecimento da realidade nacional e da própria legislação.

Segundo Backso (*apud* Serbena, 2003, p. 03), o estudo do imaginário social realizado por Marx tem “a intenção desmistificante” e utiliza-se do conceito de ideologia. Uma pergunta: será que esse tipo de reconhecimento por benemerência não é um dispositivo de reforçar a ideologia capitalista?

Ainda de acordo com Backso (*apud* Serbena, 2003, p. 04),

[...] na sociedade moderna, racional e técnica, as ideologias escondem os mitos, pois o imaginário social é racionalizado e instrumentalizado. Nesta, emergem novas formas de trabalho com o imaginário que conduzem sua utilização e manipulação cada vez sofisticada e com técnicas mais refinadas, tais como a propaganda moderna.

As representações sociais²³, segundo Moscovici (2015), são provenientes das formas do meio ambiente físico e social e se fixam a ponto da humanidade ser moldada por elas. “[...] Quanto menos conscientes somos delas, maior se torna sua influência. É o caso em que a mente coletiva transforma tudo o que toca. Nisso reside a verdade da crença primitiva que dominou nossa mentalidade por milhões de anos” (MOSCOVICI, 2015, p. 42).

A observação do cotidiano escolar permitiu identificar aspectos importantes da unidade escolar em questão, tais como: a diversidade estudantil atendida, o dinamismo e o comprometimento de toda equipe escolar e demandas variadas em decorrência do processo de ensino-aprendizagem. Percebeu-se que no dia-a-dia a escola continua sendo muito conceituada. No entanto, possui desafios iguais ou até maiores que as outras unidades escolares da rede municipal.

De acordo com Heller (1989), a vida cotidiana é a vida das pessoas, de modo completo, em todos os aspectos, tanto da individualidade como da personalidade. É

²³ As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou mito corresponde a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 2015, p. 10).

na vida que todos os sentidos, capacidades e habilidades estão postas, sejam sentimentos, ideias, ideologias ou paixões.

Não obstante, pode-se considerar que há sim, por parte da gestão e de todos os demais educadores da escola, a intenção e a ação de manter o suposto (melhor) “padrão” da escola, e, assim, buscar de fato uma melhoria na qualidade educacional, o que é perceptível nos esforços cotidianos para alcançar tais objetivos.

Adentrar à EMEIEF Prada nos dias atuais, da calçada ao balcão de atendimento é como entrar em uma escola de 70 anos atrás, uma vez que o prédio da unidade foi tombado pelo patrimônio público municipal, de modo que suas características (estrutura, arquitetura, cores, fachada, muros e portão de entrada) são preservadas.

Do portão social até a recepção, o caminho de entrada é todo cercado por jardins, com vistas para as movimentas ruas: Rua Dr. Alberto Ferreira e Avenida Comendador Agostinho Prada.

Localizada na região central, tendo ao lado e praticamente à frente dois outros prédios históricos (a creche e edifício da Companhia Prada, respectivamente na atualidade, a Escola Flora e sede da Prefeitura Municipal), a escola tem uma arquitetura que remete ao período de desenvolvimento econômico e do crescente aumento da população urbana.

Continuar o percurso da recepção adiante é outro momento difícil de descrever. A porta de madeira é pesada, há uma parte de vidros nela, cercada por detalhes em ferro. O piso, em cerâmica vermelha, imediatamente nos remete ao passado. A altura das paredes é outro ponto que se destaca. Há degraus para se chegar à recepção e também para acesso ao pátio. O refeitório é bem diferente das demais escolas municipais de Limeira. É alto, e a cobertura, de madeira. Na escola, porém, não há quadra poliesportiva. Tudo é muito limpo e conservado.

O que traz ao presente em pouco tempo é a movimentação externa, devido aos ruídos do intenso trânsito e a questão do muro lateral que foi demolido pela prefeitura e, ao ser reconstruído, foi embargado judicialmente.

Com o tempo, alguns espaços foram adequados: sala de informática, biblioteca e sala de reunião, por exemplo.

As salas, apesar da mobília moderna, têm um ar de antiguidade. Mas a contemporaneidade está presente na heterogeneidade dos estudantes que podem ingressar na unidade na 1ª etapa da educação infantil e permanecer até o 5º ano do

ensino fundamental. Já não há mais a obrigatoriedade do uso de uniformes, porém uma boa parte dos estudantes utiliza a camiseta com o nome da escola; percebe-se na equipe escolar essa preocupação, os trabalhadores da unidade possuem uniformes (camisas rosa e azuis, tanto de manga curta como de manga longa).

Ao discorrer a respeito das instituições escolares, no tocante ao público, ou seja, aos estudantes, Sanfelice (2006) afirma que esse é um fator que proporciona distinção entre elas, uma vez que os públicos são desiguais, seja devido às faixas etárias ou as “suas procedências espaciais ou socioeconômicas. São alunos de um determinado bairro, de uma determinada região e alunos que, em cada instituição, pertencem em sua maioria a uma mesma classe social” (SANFELICE, 2006, p. 23).

Se for realizado um comparativo entre a escola Prada e as demais unidades escolares da rede municipal de Limeira, é possível a distinção de alguns aspectos. Embora, em linhas gerais, a maioria dos estudantes seja pertencente a uma mesma classe social, há também filhos de pais de outras nacionalidades e de famílias que procuram a escola por certas particularidades, como o trabalho com a inclusão ou mesmo por sua imagem positiva, que parece perdurar no imaginário social. Segundo uma das entrevistadas, em sua experiência na Escola Prada, ela já teria lecionado “desde filho de médico, até crianças cujos pais estavam presos” (Professora Entrevistada 02, vide p. 110, síntese de sua entrevista).

Já que no que tange à procedência espacial, há uma enorme diferença, visto que, devido à localização central, a EMEIEF Prada atende crianças oriundas de mais de 90 bairros. Portanto, é uma escola que possui um dinamismo, um público diversificado (mais de 90 bairros atendidos) — que a maioria das outras unidades não consegue contemplar.

A escola Prada, segundo relato de seus trabalhadores, demonstra uma preocupação com cada estudante e enfrenta dificuldades, assim como a maioria das outras escolas municipais. No entanto, a distância entre a unidade escolar e as residências de cada matriculado pode ser uma barreira maior enfrentada por ela em comparação com outras escolas da rede. Tal fato pode ser ilustrado como a maior participação familiar ou não na vida escolar dos estudantes, pois a distância entre a escola e a casa, em vários casos, pode diminuir a presença em reuniões de pais e mestres, em eventos realizados nos fins de semana, no maior contato entre equipe escolar e família, na presença dos estudantes no projeto de recuperação paralela (que ocorre no período oposto ao de aula), pois muitas crianças chegam à escola

com transporte fretado particular devido a distância residência escola, o que impossibilita muitos estudantes de comparecerem no contra turno do período de aula, etc.

Há que se ressaltar que, de modo geral, é nítido o orgulho de quem trabalha na Escola Prada, mas que por vezes se entrelaça a certa desolação ou mesmo a uma referência nostálgica a uma qualidade de ensino que “precisa ser recuperada”. Foram várias as entrevistadas que expressaram este sentimento, de formas variadas (ver mais adiante síntese das entrevistas).

Não obstante, o sentimento de orgulho parece em alguns casos se entrelaçar a certa desolação, ou mesmo a uma referência nostálgica a uma qualidade de ensino que “precisa ser recuperada”. Uma das professoras entrevistadas considerou que a escola “continua bem”, mas que “perdeu o foco” (vide síntese de entrevista, Professora 05, p. 120). Outra lamentou haver menor comprometimento de docentes na escola pública do que outrora (Professora 6, p. 123). É oportuno destacar aqui uma frase da Entrevistada 6, que verbalizou que, no cotidiano de trabalho da escola, se “luta” para manter o “nome” da escola com “força”. Tal docente, ao encerrar sua entrevista, fazendo menção a algumas dificuldades na escola, ainda expressou que “por mais difícil que seja” “vale a pena”, e que seria preciso “acreditar, acreditar, acreditar” (vide síntese nas páginas 123-126). Já na visão da Entrevistada 7, a equipe relativamente recente conseguiu “reerguer o nome da escola” (vide síntese da entrevista, p. 128). Por fim, a Entrevistada 10 mencionou ter havido por vários anos um “zelo” com o “histórico da instituição escolar”, mas também que seus “excelentes objetivos”, ao longo dos anos, foram “se perdendo” (vide síntese entrevista, p. 136).

3.12 Afinal, o prédio da escola Prada possui ou não valor histórico?

A respeito do prédio da escola Prada ser considerado como patrimônio²⁴ da cidade, tem-se assegurado no Plano Diretor do Município de Limeira (2009) que suas características arquitetônicas devem ser preservadas e valorizadas. A região central, que abarca as edificações com aspectos históricos, é assim denominada de acordo com a Lei Complementar n. 442 de 2009 (LC) de Zona Predominantemente Comercial Central (ZC), pois segundo o Plano Diretor (2009), em seu artigo 42:

Na ZC, que compreende o centro histórico da cidade e as áreas contíguas, caracterizadas pela coexistência de edificações térreas e verticalizadas, comércio e serviços diversificados, destacando-se equipamentos e edifícios de valor histórico e arquitetônico, deve-se:

I - Manter e valorizar suas características e solucionar problemas de sistema viário e acessibilidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIMEIRA, 2009, p. 26).

Desse modo, a unidade escolar possui um prédio diferente das demais escolas da Rede Municipal de Educação de Limeira, uma vez que toda e qualquer reforma ou ampliação deve respeitar o interesse histórico e cultural de sua edificação.

Apesar disso, em 25 de agosto de 2012, o muro lateral da Escola Prada foi demolido pela Prefeitura de Limeira, sob a alegação de expansão (alargamento) de avenida Prefeito Adalberto Ferreira. Esse muro demolido seria reconstruído pela prefeitura, no entanto, a atitude descaracterizava a construção.

Diante da demolição, deu-se entrada na Justiça de Limeira uma ação popular tendo como apelado o vereador Ronei Costa Martins. Conforme descrito na apelação²⁵ n. 0020492-09, o Conselho Municipal de Defesa do Patrimônio Histórico e Arquitetônico de Limeira (Condephali) demonstrou a importância da construção para o patrimônio histórico do município e aclarou não ter sido consultado

²⁴ Por patrimônio a Prefeitura Municipal de Limeira (2009, p. 33) compreende: “conjunto de bens móveis e imóveis cuja preservação, conservação, valorização, restauração, reconstrução, reabilitação, reutilização ou requalificação seja de interesse público quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história, como demonstrativo de acontecimentos de uma determinada época, quer por seu excepcional valor arqueológico, etnográfico, bibliográfico, artístico, arquitetônico, histórico ou ambiental”.

²⁵ Vide decisão judicial, Anexo C, p. 207. Vide também foto do muro da escola, Anexo B, p. 206.

previamente pela prefeitura. Na manifestação por parte da prefeitura, o tombamento alegado é provisório.

Segundo o jornal Gazeta de Limeira (2012), edição de 1º de setembro de 2012, a presidente do Condephali, Juliana Binotti, em entrevista à imprensa, declarou:

[...] qualquer obra de demolição, reforma e ampliação, que ocorra em imóveis datados anteriores a 1950, deve ter parecer do conselho, para que o patrimônio histórico municipal não seja prejudicado. Neste caso, todo o complexo da antiga Indústria Prada, que inclui o Paço Municipal, escola, creche e muros, está em processo de tombamento, devido à importância que esta antiga indústria tem para a nossa cidade (GAZETA DE LIMEIRA, ed. de 1/09/2012, versão on-line).

No entanto, de acordo com a LC n. 442 (2009), é identificado como patrimônio cultural pelo município, imóvel, manifestações ou tradições que possibilitam o reconhecimento e a valoração da memória e

[...] referenciais de modo de vida e identidade social, onde se incluem o conjunto de bens e imóveis de valor significativo, edificações isoladas ou não, ambiências, parques urbanos e naturais, praças, sítios e paisagens, assim como manifestações culturais, tradições, festas, práticas e referências, denominadas de bens intangíveis, que conferem identidade a esses espaços; (p. 33).

Dessa forma, desde 2012 trava-se judicialmente essa discussão, fato que impede que a escola, mesmo que possua ou consiga angariar recursos, possa realizar alguma reforma na obra.

Em setembro de 2014, a decisão do juiz Adilson Araki Ribeiro determina que os muros sejam restaurados, no prazo de um ano (sob pena de multa), exatamente como estavam antes da demolição.

Entretanto, convém destacar que até a data de conclusão desse trabalho, o muro da unidade escolar ainda não fora totalmente restaurado.

4 SISTEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Esta seção do trabalho visa apresentar os eixos elencados para análise da pesquisa empírica. Conforme já apresentado foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 professoras que trabalham ou já trabalharam na EMEIEF Prada.

Entre as participantes, há uma diversidade no que tange ao tempo de trabalho e momentos históricos em que trabalharam na referida unidade. Há também entrevistas com professoras que exerceram ou exercem cargos de gestão escolar, sendo que das 10 respondentes, 3 (três) atuaram na gestão escolar, tanto na área administrativa, como na pedagógica.

A discussão empreendida é oriunda principalmente das entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes. No entanto, julga-se pertinente pontuar que o olhar dos pesquisadores também foi envolvido por aquilo que se ouve da escola, por parte da população, daquilo que se lê a respeito do histórico da indústria e da escola e, também, pelas observações realizadas na própria instituição escolar.

Uma das hipóteses levantadas ao início da pesquisa consistia em perquirir: que motivo impelia os profissionais do magistério a escolher a escola Prada como local de trabalho?

Inicialmente partiu-se da seguinte formulação: sendo a escola Prada uma das instituições escolares mais antigas em funcionamento no município de Limeira e, tendo ao longo dos anos mantido suas características da construção, o que faz com que a unidade escolar tenha prestígio e provoque a procura de professores para o trabalho nesta unidade?

O histórico da unidade, oriunda da indústria Prada, que foi uma empresa de renome não somente em âmbito municipal, permite outra indagação. O fato de a escola ter sido fundada pela indústria que possuía uma “marca”, cabe a seguinte pergunta: teria sido transferida essa “marca” à instituição escolar, de modo a torná-la simbolicamente distinta das demais escolas municipais? A escolha por trabalhar na escola Prada seria motivada por tal histórico e pelas dimensões simbólicas e significados sociais a ela atribuídos?

Refutar ou referendar tal possibilidade envolve não apenas uma única pergunta, e sim, a análise de cada discurso emitido nas entrevistas, das representações, do imaginário e das concepções de cada pessoa.

4.1 Sistematizações das entrevistas

A sistematização das entrevistas requer opções condizentes com os propósitos da pesquisa. Desde a autorização do comitê de ética até o consentimento dos participantes, um caminho foi percorrido e cercado de referenciais para a realização da pesquisa empírica, trabalho que implicou em envolvimento pessoal, profissional e teórico.

Bogdan e Biklen (1994) referem-se a respeito do processo de envolvimento do pesquisador em uma investigação como uma ação de dois sentidos:

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro lado, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar nas suas atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo.

Destarte, o trabalho de pesquisador pode ser compreendido como uma atividade dialética, pois ao mesmo tempo em que se faz necessário um distanciamento para apreender o objeto, uma aproximação também é importante para que se possa olhar o fenômeno por uma lente direta. Esse procedimento desenvolveu-se cuidadosamente e com intenção de não alterar os dados, ainda que cientes de que não há neutralidade, nosso intuito foi buscar a imparcialidade ao máximo.

Para Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador, ao realizar o trabalho de campo, coloca-se na condição de quem quer aprender e, para captar uma realidade, estabelece relações com os participantes da pesquisa.

No tocante aos dados coletados, quer seja por delimitação temática ou temporal, alguns aspectos não serão suficientemente desenvolvidos. O intuito foi o de evidenciar três categorias dialéticas de análise.

As categorias dialéticas elencadas foram: Sociabilidade — individualidade; Materialismo — idealismo; Objetivação — apropriação.

4.2 Análise das entrevistas

Após a realização e gravação das entrevistas, o próximo passo consistiu na transcrição e posterior realização da síntese de cada uma delas. E, em seguida, na identificação e análise preliminar de aspectos recorrentes.

Com os apontamentos julgados serem mais relevantes e, mediante alguns depoimentos elencados como pertinentes de serem destacados na íntegra, a próxima etapa, balizada no trabalho da pesquisadora francesa Laurence Bardin, buscou aprofundar a sistematização e análise preliminar das entrevistas.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo pode se ater à uma análise dos significados ou dos significantes. A análise dos significados, de acordo com a autora, focaliza, por exemplo, a análise temática, enquanto que a análise léxica ou dos procedimentos são o foco da análise dos significantes.

De acordo com Bardin (1977), ao se iniciar a análise de conteúdo, três momentos são necessários: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação.

A pré-análise é descrita por Bardin (1977) como o momento de organização do trabalho, com fins a operacionalizar e sistematizar as ideias para a análise. A pré-análise compreende diversas operações: a leitura flutuante, a escolha de documentos, a formulação de hipóteses e de objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores até concluir com a preparação do material.

Após o momento da pré-análise, ocorre a exploração do material, que consiste em operações “de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101).

Por fim, a última etapa prevista por Bardin (1977) para a organização da análise de conteúdo reside no tratamento dos resultados obtidos, ou seja, compreende a utilização de técnica adequada ao tipo de dados resultantes.

Para a pesquisadora francesa, análise de conteúdo e linguística possuem uma certa relação. Enquanto a linguística descreve o *modus operandi*, o uso da

língua, a análise de conteúdo busca compreender os usuários ou o ambiente da língua. Desse modo, descreve Bardin (1977, p. 44):

É o trabalhar a palavra e as significações que diferencia a análise de conteúdo da linguística, embora a distinção fundamental resida noutro lado. A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens.

Ainda segundo Bardin (1977), a descrição pode ser compreendida como a primeira etapa, a inferência como processo intermediário, e a terceira etapa é constituída pela interpretação (os significados apreendidos daquilo que foi descrito).

Ainda sobre a análise dos conteúdos das entrevistas, no que diz respeito à qualidade da interpretação, esta pode conduzir ao que é de mais importante no objeto analisado. Na compreensão de Geertz (1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), “uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar”.

A realização da análise das entrevistas e o exercício de escrevê-la pode se expressado com a afirmação de Bogdan e Biklen (1994, p. 49): “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados”.

Assim, como descrito por Bogdan e Biklen (1994, p. 50), após as análises e interpretações das entrevistas das professoras, foram construídas as abstrações “à medida que os dados particulares” foram sendo agrupados. Os autores, ao versarem sobre o processo de análise de dados, utilizam a título de metáfora, um funil, pois no início, ou seja, ao se analisar de modo preliminar os dados, há uma abertura maior e, ao passar do tempo, quer dizer, com o aprofundamento do trabalho de análise, o processo se afunila, ou seja, se delinea, do geral para o específico.

Apoiada na afirmação de P. Henry e S. Moscovici, Bardin (1977) elucida que tudo o que é dito é passível de ser analisado. Desse modo, com as transcrições das entrevistas, foi obtido o material de análise.

Os conteúdos das entrevistas constituem-se de discursos. Portanto, conforme Charaudeau (2015), cada entrevista é compreendida por nós como uma realidade – mesmo que instantânea ou momentânea – ou um retrato. Tal retrato apresenta uma

imagem que interpreta a realidade, ou seja, não se trata da realidade em si, mas de uma interpretação da realidade.

O exercício de interpretar a realidade possibilita significá-la. É por meio das relações estabelecidas pela humanidade que a realidade se constitui. Assim, os discursos que são proferidos pelas escolas e seus agentes, acerca das unidades escolares, são construídos por tais relações e constituem o imaginário social.

Deste modo, são elencadas categorias de análise, com base no referencial teórico apresentado, assim como alguns aspectos das entrevistas, após leitura e releitura:

- Sociabilidade — individualidade;
- Materialismo — idealismo;
- Objetivação — apropriação.

As categorias permitem explicitar, revelar e analisar as representações e os discursos dos docentes a respeito da escola Prada. Tais representações e discursos se expressaram nos seguintes aspectos que se reiteraram nas respostas aos questionamentos propostos aos sujeitos da pesquisa, a saber:

1. Visão sobre educação e o papel da escola;
2. Histórico da escola Prada;
3. Representações da escola Prada;
4. Trabalho;
5. Educação e formação (formação, educação para o trabalho, educação para o mercado de trabalho);
6. Imagens da escola e motivos para se trabalhar nela;
7. Visão sobre família dos estudantes, família-escola e aspectos sociais;
8. HTPC (limites e possibilidades);
9. Projeto Político Pedagógico.

4.3 Categorias analíticas

As categorias utilizadas para discussão e análise dos aspectos mais relevantes das entrevistas, como foi apontado, foram: sociabilidade-individualidade;

materialismo-idealismo; objetivação-apropriação. Trata-se de categorias que foram adjetivadas no trabalho como dialéticas, por serem relacionáveis à noção de unidades de contrários, sendo que, em cada um de seus termos, há uma relação de indissociabilidade e irreducibilidade. Tais categorias se fundam numa noção de que a dimensão histórica se caracteriza por contradições, tensões e conflitos.

4.3.1 Sociabilidade — Individualidade

Como afirmado anteriormente, esta primeira categoria, tal como as demais que iremos nos referir, configura uma unidade de contrários, pois, ao mesmo tempo em que se refere ao que é irreducível, ou goza de especificidade — a saber, subjetividade de um lado, sociabilidade de outro — são também indissociáveis. São heterogêneos de um todo homogêneo, ainda que histórico e contraditório.

Na questão da individualidade, nos balizamos em Marx (2001) que, ao discorrer sobre o produtor individual, enfatiza que ele não só depende de um todo mais amplo, como faz parte dele. Assim, dialeticamente foi pretendido discutir o quanto a sociabilidade influencia na individualidade e o quanto esta também colabora para a sociabilidade.

Vigotski (1930, p. 01), ao referir-se sobre o indivíduo, pontua que este só existe como ser social, porque é pertença de um grupo social “em cujo contexto ele segue o percurso do desenvolvimento histórico”.

Duarte (2001), ao abordar a concreticidade da individualidade, recupera Marx, ao afirmar que a individualidade humana é “uma síntese dinâmica de múltiplas determinações” (p. 22).

O estudo realizado por Moraes (2007) aponta que a individualidade humana é tratada no arcabouço marxiano como um

[...] complexo categorial cuja expressão é utilizada tanto para designar *uma dada forma de existência dos homens* no curso do processo histórico de autoconstituição do ser social, quanto para designar *o modo de ser singular e irrepitível de cada indivíduo*, que expressa, nada mais nada menos, a forma particular na qual cada indivíduo se apropria dessa *dada forma de existência* (MORAES, 2007, p. 07).

Apoiada em Marx, Moraes (2007) compreende que a individualidade, na sociedade do capital, tem sua substância ignorada, pois o sistema capitalista se sobrepõe à individualidade.

Há, portanto, uma contradição, uma vez que a individualidade, do ponto de vista histórico, pode portar uma matéria rica. No entanto, na contramão, tal individualidade é “negada enquanto personificação das relações econômicas nas figuras do capitalista e do trabalhador, uma vez que a produção e reprodução do gênero humano no capital se erige sob a negação da individualidade” (MORAES, 2007, p. 07).

Ainda de acordo com Moraes (2007, ao retomar o estudo de Teixeira, 1993), para Marx a individualidade humana é um complexo oriundo da síntese de três determinações: a naturalidade, o trabalho e a generalidade. Tais determinações, afirma a pesquisadora, constituem a existência humana independente de como a individualidade e a sociabilidade possam estar configuradas historicamente.

4.3.2 Materialismo — Idealismo

A consideração desta categoria tem como objetivo a realização da análise das relações entre educação e trabalho na escola Prada, assim como as transformações nela ocorridas ao longo do tempo. Tal categoria é realizada levando em conta os aspectos concretos e idealizados a respeito da unidade escolar e de suas práticas.

Faz-se pertinente apontar para a relevância da dimensão materialista e concreta, por vezes ofuscada ou transfigurada pelas idealizações e construções simbólicas:

Para o materialismo histórico só é possível pensar a matéria em seu processo de transformação, dessa forma a possibilidade do conhecimento e da verdade histórica não é questão metafísica, uma vez que sua validação ocorre com a prática. Nesta concepção o homem só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos, mediados por sua ação política (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2010, p. 254).

Desse modo, a realidade social será analisada considerando também que "o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano por ela interpretado" (MARX, 1996, p. 16, apud BERNARDES, 2006, p. 220). Assim, buscou-se, por meio das representações das docentes, realizar uma interpretação baseada na realidade presente.

A base da compreensão do ideal e do real no campo marxista repousa na análise da mercadoria e dos valores de troca e uso Marx (2008, p. 80) aclara que no sistema do capital o trabalhador se torna uma mercadoria mais barata do que aquela produzida por ele e que, quanto mais riqueza produz, inversamente se torna mais pobre: “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”. Enquanto o valor de uso se relaciona ao trabalho concreto, o valor de troca se relaciona ao trabalho abstrato e à alienação.

Portanto, essa categoria está posta para análise de alguns dos aspectos elencados das entrevistas, de modo a perceber, na particularidade do sujeito de pesquisa, se há uma clareza e distinção do que efetivamente acontece na sociedade vigente daquilo que é imaginário, ou, mais especificamente, as distinções entre as representações e significados atribuídos à EMEIEF Prada e os sentidos e dimensões concretas de suas práticas e vivências nesta unidade escolar.

4.3.3 Objetivação — Apropriação

Apoiados em Abrantes e Martins (2007), é possível entender a apropriação como um movimento intelectual efetivado com base na relação entre a consciência do ser social e os meios de se conhecer a realidade. Segundo os autores, é por meio de processo educativo que a apropriação se efetiva. Portanto, pelo processo educativo acontece a mediação entre o sujeito e a realidade a ser conhecida; quando se conhece efetivamente, a apropriação acontece.

No entanto, o trabalho é a mediação ineliminável do homem com a natureza, que objetiva suprir as carências humanas, sejam elas materiais ou espirituais. No processo de apropriação da natureza, o ser começa a produzir os seus meios de vida e a si mesmo, pois ao objetivar-se pelo trabalho ele não só supri suas carências imediatas como também cria novas carências, que vão se complexificando ao longo da história da humanidade. O ato de externalização da vida pelo trabalho nunca é algo acabado em si mesmo, mas um processo de constantes superações, pois o próprio processo de trabalho cobra novos avanços (LARA, 2010, p. 19).

Portanto, para o presente trabalho será considerado o pressuposto que o ser humano só se apropria daquilo que foi objetivado. Nas palavras de Duarte (2001, p. 22), a relação objetivação e apropriação deve ser compreendida no interior do

processo histórico; para ele, tal relação “expressa a dinâmica essencial da autoprodução do homem pela sua atividade social”.

Marx e Engels (1965) afirmam que, independentemente da época, as ideias que predominam são as difundidas pela classe dominante, uma vez que esta é detentora da força material predominante na sociedade e, conseqüentemente, também domina a força espiritual. Assim, atestam que “a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios da produção intelectual” (MARX; ENGELS, 1965, p. 45). Em consequência a este fato, os autores pontuam também que, “por essa razão, as ideias daqueles que não dispõem dos meios de produção intelectual ficam sujeitas à classe dominante” (idem; ibidem).

Tal constatação impulsiona a atenção aos discursos presentes nas entrevistas, de modo a observar se as ideias apresentadas estão ou não de acordo com o discurso da classe dominante, ou ainda, para identificar possíveis relações entre suas concepções do que seja trabalho, educação, formação e as práticas objetivadas no cotidiano escolar.

Lessa (1996), baseado em Luckács, esclarece que a objetivação consiste na mediação articuladora da teleologia, pois,

[...] enquanto uma ideia abstrata e singular (não há duas finalidades exatamente iguais porque a história não se repete) com a gênese de um novo ente, objetivo, ontologicamente distinto da consciência que o concebeu enquanto finalidade, e que exhibe uma história própria distinta (num grau maior ou menor conforme o caso) da história do seu criador (LESSA, 1996, p. 04).

Desse modo, a objetivação, ao ser mediada teleologicamente para um propósito, torna-se materialização de algo previamente planejado, de tal maneira que no trabalho é possível a objetivação, seja do docente ao planejar uma aula e ao lecionar colocar em prática aquilo que foi mentalmente elaborado, seja um diretor ao estabelecer com sua equipe metas de aprendizagem que com ações coletivas possam acontecer. A realização do que foi pensado abstratamente, ao ser posto em prática e, atingido o fim, caracteriza a objetivação do trabalho educativo.

Assim, segundo Lessa (1996):

Nesta exata medida, a produção do objeto não é apenas o processo de objetivação, não é apenas uma transformação da realidade, mas é também a exteriorização de um sujeito. Cada uma das transformações do real se dará a partir do nível de desenvolvimento já alcançado pela individualidade em questão — desenvolvimento da individualidade este sempre historicamente determinado. Por isso, a exteriorização da individualidade é também uma exteriorização de um dado patamar específico de

desenvolvimento social. Portanto, ao se exteriorizar através da objetivação da sua prévia ideação, o indivíduo adquire novos conhecimentos (tanto da realidade exterior como da sua própria individualidade), novas habilidades vão sendo descobertas e desenvolvidas; em poucas palavras: ao transformar o real, o sujeito também se transforma (LESSA, 1996, p. 05).

4.4 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Conforme já descrito no procedimento da pesquisa, as professoras respondentes possuem ciência e aceitaram as condições descritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁶.

Com vistas a preservar a identidade de cada participante, algumas informações foram omitidas no trabalho apresentado e os nomes utilizados são fictícios, com vistas a manter o anonimato deles. Outro ponto a se considerar é que, ao mencionar que a profissional atuou na área de gestão, não foi especificado se é na área estritamente pedagógica (professora coordenadora) ou na gestão administrativa e pedagógica (direção escolar ou vice-direção), justamente como medida preventiva para inibir qualquer identificação.

Entre as respondentes, há uma diversidade em relação: a idade, formação acadêmica, tempo de magistério e tempo de trabalho na escola focalizada e atuação profissional (professoras, coordenadoras pedagógicas e direção ou vice-direção escolar). Destaca-se que, neste universo estudado, não há uma variação quanto ao gênero, uma vez que as pessoas que participam da entrevista são todas mulheres²⁷. Tais características estão resumidas nos tópicos abaixo:

■ IDADE — Em relação à idade, a média é de 46 anos. No entanto, a participante mais jovem possui 35 anos e a com mais idade, 52 anos. É possível verificar também que 5 (cinco) participantes possuem acima de 50 anos e, as outras 5 (cinco) têm idade inferior aos 50 anos.

²⁶ Plataforma Brasil – CAAE: 38501814.9.0000.5504. Parecer nº 996.115/2014. Número do comprovante: 102853/2014.

²⁷ Participaram da entrevista 10 professoras.

■ **FORMAÇÃO** — Em relação à formação acadêmica, verificou-se que todas as entrevistadas apresentam graduação em Curso Superior, sendo 07 em Pedagogia e 03 em outras áreas. Dentre os sujeitos da pesquisa, ainda é destacado que todos eles possuem formação em pós-graduação, sendo 01 pós-graduação *stricto sensu* e 09 pós-graduação *lato sensu*, todos na área de Educação.

■ **TEMPO DE TRABALHO NA ÁREA EDUCACIONAL** — 25 anos, em média. A profissional mais experiente possui 34 anos de trabalho no magistério, enquanto a que apresenta menor tempo de experiência está atuando no magistério há 14 anos.

■ **TEMPO DE TRABALHO NA EMEIEF PRADA** — dentre as entrevistadas, a que possui maior tempo de atividade na unidade trabalha há 23 anos e, a que apresenta menos tempo na unidade se dedicou por 03 anos. Se considerar a média, esta seria praticamente 10 anos de trabalho²⁸.

■ **SITUAÇÃO ATUAL** — das 10 (dez) professoras participantes, 06 (seis) fazem parte, na atualidade, do quadro do magistério da escola Prada; 04 (quatro) não trabalham mais na unidade, sendo que 03 (três) estão aposentadas e 02 (duas) estão exercendo outras funções na área educacional.

Apresentamos a seguir o quadro que sistematiza o perfil geral das 10 participantes da pesquisa empírica.

Quadro 08. Perfil das entrevistadas

IDADE	TEMPO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA PRADA	OBSERVAÇÃO
39 anos	20 anos	11 anos	Trabalhou na escola até 2013. Atualmente exerce outra função.
36 anos	15 anos	09 anos	Trabalha na unidade.
52 anos	34 anos	11 anos	Trabalhou na escola de 1995 a 2006. Atualmente exerce outra função.
52 anos	14 anos	13 anos	Trabalha na unidade.
50 anos	27 anos	03 anos	Trabalhou em um período recente. Atualmente está aposentada.

²⁸ Esta amostra foi intencional. Procuramos entrevistar professores de diferentes gerações, de modo a diversificar ao máximo os discursos e as visões sobre a escola. Incluímos professores que não atuaram na gestão como professores que atuaram.

47 anos	29 anos	15 anos	Trabalha na unidade. Já atuou na área de gestão.
51 Anos	33 Anos	04 anos	Trabalhou na escola de 1994 a 1997. Atualmente está aposentada.
48 anos	30 anos	23 anos	Trabalha na unidade. Já atuou na área de gestão.
52 anos	31 anos	05 anos	Trabalhou em um período recente. Atualmente está aposentada.
35 anos	20 anos	05 anos	Trabalha na unidade. Já atuou na área de gestão.

Fonte: Professoras participantes da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

5 AS REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS SOBRE A EMEIEF PRADA: ENTRE O IMAGINÁRIO E O REAL

Esta seção procura evidenciar, por meio da análise das entrevistas concedidas pelas professoras participantes, quais são as representações sociais sobre a EMEIEF Prada.

Como representações sociais, Moscovici (2015) descreve como entidades que praticamente podem ser tocadas, aponta também haver uma relação dialética entre representação e comunicação.

Consideraremos a relação dialética, procurando relacionar os nove aspectos que foram elencados da sistematização das entrevistas às categorias de análise previamente estabelecidas com base no referencial teórico apresentado.

5.1 Formação, família e sociedade

No tocante à formação, em algumas entrevistas as participantes pontuaram o que concebiam sobre formação e discorreram sobre formação para o trabalho e para o mercado de trabalho. A escuta das entrevistas e deste aspecto (formação) teve como referência a discussão teórica que aponta que, “o ser social” é, na “dimensão ontológica”, compreendido “como um complexo constituído, pelo menos, por três categorias primordiais: a sociabilidade, a linguagem e o trabalho” (LESSA, 1996, p. 04). Este fundamento teórico é condizente às referidas categorias analíticas por nós aludidas, que, do ponto de vista adotado para essa dissertação, permitem o deslocamento do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto.

Pela análise das entrevistas, pode-se considerar que a concepção que cada profissional de educação possui sobre formação pode direta ou indiretamente, influenciar na sua opção metodológica, como também em sua ação docente. Buscar compreender as perspectivas que as entrevistadas apresentaram acerca da formação, pode possibilitar a compreensão de parte do caminho que a escola Prada tem realizado. Como apontado anteriormente, a apropriação e objetivação são heterogêneos de uma totalidade concreta, e perspectivas individuais e singulares indissociadas das formas de sociabilidade.

A professora Melissa²⁹ expressou da seguinte forma a sua visão sobre “formação”:

Nós estamos em constante formação. Então, formar... O que é formar? É preparar para aquilo que virá.

Nunca sabemos o que vem, mas se você tem um conhecimento prévio, se você consegue adquirir essas informações, obviamente o que vier acontecer, você vai conseguir entender melhor, direcionar melhor. É a mesma coisa que o aluno saber o que faz na escola. A formação é para preparar futuramente (Professora MELISSA, 2015).

Apresentamos a seguir outros relatos sobre este aspecto que são oportunos:

A pessoa tem que ter formação. Formação... É formação intelectual; formação emocional; formação enquanto cidadão, que conhece seus direitos e cumpre seus deveres; formação do ser humano, correto, digno; formação intelectual que se prepara com os conteúdos pedagógicos para lá na frente ter as mesmas oportunidades, por exemplo, de quem estuda em escola particular, poder prestar vestibular, de poder ter direito, acesso ao concurso público, às universidades públicas... Então sempre procurei oferecer para meu aluno, e oferecer a ele essa formação plena, para que eles tivessem as mesmas oportunidades (Professora AYLA, 2015).

Formação é dar forma ou construir algo, também pode estar relacionado ao tipo de educação que recebemos na infância e que nos permitiu ser como somos hoje (Professora ISADORA, 2015).

Formação – estudo, capacitação. Conhecer o novo e aproveitar em nosso dia a dia. Novos conhecimentos, para serem aplicados (Professora OLÍMPIA, 2015).

Formação para os membros da equipe escolar, em minha opinião é estar sempre estudando e se capacitando (Professora YEDA, 2015).

Assim, “preparar para a vida”, “formação intelectual”, “formação emocional”, para a cidadania, “capacitação”, “dar forma ou construir algo”, foram significantes explicitados, sem haver uma consideração mais profunda sobre as dimensões históricas e as contradições dos processos formativos, nem tampouco aos limites e possibilidades de objetivação dos ideais de formação plena na sociedade capitalista.

Mas a professora Ayla também considerou que a formação deva ser uma “educação transformadora”, que possibilite “melhores oportunidades”; não só que habilite para o trabalho industrial. Disse que a formação deve “olhar” para o “trabalhador” e não para o “capitalismo”.

²⁹ Os nomes são fictícios e a sequência é aleatória; portanto, não correspondem à ordem numérica das sínteses apresentadas na seção 03, com vistas a coibir a identificação das depoentes.

Exatamente é isso mesmo, nós temos que olhar para o trabalhador e não para o capitalismo. Eu acho que quando você vai muito com uma visão só para o capitalismo, só linha de produção, eu vendo meu trabalho para que o outro enriqueça em cima do meu trabalho e, com a venda do meu trabalho, eu pego esse dinheiro para eu poder sobreviver... Eu tenho que pensar em uma educação transformadora, mas é plantando sementinhas por sementinhas, hoje, na criança, que a gente vai conseguir modificar isto (AYLA, 2015).

Consideramos que o potencial para uma “formação omnilateral” e articulada ao ideal de transformação social depende tanto dos indivíduos como da sociabilidade, pois:

A sociabilidade apenas pode se desenvolver se avançarem também os atos individuais que estão na base de sua reprodução. Claro que entre estes dois polos da reprodução social (a sociabilização e a individuação) se interpõem as mais variadas desigualdades e contradições, e estas desigualdades e contradições influenciam também a reprodução social (LESSA, 1996, p. 12).

Alguns docentes frisaram a educação como processo de desenvolvimento no qual relações sociais podem modificar individualidade (estudantes; professores):

Formação é evolução, desenvolvimento. Eu não posso chegar à escola hoje e voltar para minha casa do jeito que eu saí. Então, um aluno não pode sair hoje da escola do mesmo jeito que ele chegou. Do mesmo jeito, o professor, precisa estar atualizado, aprendendo. Nós não temos condições de saber tudo sempre, por isso é importante um professor investigador, que estude, se atualize, busque os conhecimentos, aprofunde-se nos temas e nos conteúdos (BRIGITE, 2015).

Já a formação em sua perspectiva voltada para o mercado de trabalho, tende a ser vista de forma ainda mais restrita, tal como se depreende de alguns relatos:

Formação profissional é um conjunto de ações que objetivam aquisição de conhecimentos e atitudes, exigidos para o exercício de funções próprias a alguma profissão (CHIARA, 2015).

O conhecimento que a gente adquire, a gente não perde. Então, eu acho que a formação é assim, às vezes a formação oferece outra coisa do que a gente está acostumada a trabalhar; a gente tenta, se for bom usa, senão a gente fica com o que tem. Então, o que dá certo, eu continuo. Eu acho que hoje as crianças têm uma necessidade de ter as coisas de imediato, elas não têm mais paciência de esperar, então, eu vejo que precisamos ser mais direcionados e dinâmicos para atender a essa demanda. Não é mais aquele estudo tradicional, porque as crianças não têm muita paciência de esperar, é necessário que a gente vá diversificando; então, mudar as estratégias com pesquisa e tudo mais (HANNAH, 2015).

Em alguns relatos, apesar do esforço da diferenciação, não ficava muito claro as distinções, alcances e limites de formação e formação para o mercado de trabalho:

Entendo que na formação para o trabalho, o profissional enriquece seus conhecimentos, procurando melhorar suas atitudes e técnicas profissionais. Já na formação para o mercado de trabalho, acredito que o profissional tenha que se preocupar com a competitividade, além da competência profissional (YEDA, 2015).

Partindo da compreensão geral do que as docentes entendiam por formação, foi julgado ser pertinente buscar apreender as diferentes perspectivas em torno da formação para o trabalho e para o mercado de trabalho. Com vistas a analisar tais perspectivas, são apresentados alguns fragmentos de diferentes professoras entrevistadas.

A formação para o mercado de trabalho [eu estou falando de acordo comigo mesma...]. Para o mercado de trabalho eu tenho que buscar o que é o mercado de trabalho, o que exige o mercado de trabalho e levantar o que cada segmento irá exigir de mim, o que eu vou precisar a respeito, para depois eu me especializar no trabalho que eu selecionei para mim. Então, é conhecer tudo o que o mercado de trabalho oferece e onde eu me encaixo dentro de cada um (MELISSA, 2015).

Formar para o trabalho seria envolver os alunos a realizarem uma atividade executada em si mesmo. Formar para o mercado de trabalho pode se referir a ensinar o aluno algumas habilidades que serão exigidas para ocupar um cargo numa empresa ou órgão público (ISADORA, 2015).

Formação para o trabalho é estudar, atualizar-se como profissional. Formação para o mercado de trabalho é preparar o indivíduo tecnicamente para dominar sua área de atuação (OLÍMPIA, 2015).

Formação para o trabalho é adquirir/desenvolver conhecimentos e atitudes para a realização/produção de algo. Já a formação para o mercado de trabalho é adquirir/desenvolver conhecimentos e atitudes específicas para uma determinada profissão (CHIARA, 2015).

Se para umas a formação para o trabalho ou para o mercado de trabalho se limitava a adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades, técnicas profissionais etc., para outras, ainda que também considerassem tais aspectos, se colocava inclusive a necessidade para além de “oportunidades”, de se propiciar modos de trabalhar condizentes com uma percepção crítica da realidade, ou mesmo, mobilizadoras de práticas (no trabalho; na própria formação) condizentes à “transformação social”:

O aluno, eu acredito assim que: ele tem que saber, ele tem que adquirir conteúdos e saberes que o possibilitem e o preparem para transformar a sociedade. Então, quando eles forem para o trabalho, eles têm que ter conhecimentos, onde eles possam aplicá-los, com o objetivo de transformar socialmente o lugar onde eles vivem, o lugar que eles trabalham. Então, acredito que uma criança, ela tem que ter hoje os conteúdos necessários, e esses conteúdos têm que ser ampliados durante toda a vida acadêmica dela, para que, quando ela for para o trabalho formal, em si, consiga as melhores oportunidades; que ela consiga transformar aquele local em que está, consiga ampliar os horizontes deles. Eu acho que é muito complicado

quando eu nívelo todo mundo, quando eu quero todo mundo na linha de produção, quando está preparando o aluno para trabalhar lá na indústria, na linha de produção, então todo mundo produzindo em série, aí a gente não está fazendo uma educação transformadora [...]. Eu tenho que pensar em uma educação transformadora, mas é plantando sementinhas por sementinhas, hoje, na criança, que a gente vai conseguir modificar isto (AYLA, 2015).

Eu entendo que ideal é que os alunos tenham condição de fazer opção. Ir trabalhar em algo que eu não gosto, que não tem a ver comigo, não deveria ser assim. Mas, eu tenho que falar: eu trabalho com isso porque eu gosto, foi uma opção. Eu sempre gostei. Acho que deve ser da seguinte maneira: dar condições para que a pessoa faça o que goste, se realize, possa ir em busca de seus sonhos. Eu não vou ser um mecânico porque eu não tive condições. Vá fazer o que satisfaz. Que seja uma pessoa ativa, naquilo que ela gosta, que ela quer (BRIGITE, 2015).

Não, alguém tem que mexer, não pode mais acontecer isso; eu vejo que toda sociedade está precisando disso, de deixar de ser manipulada pela *internet*, pelos órgãos de comunicação e tudo mais. Então acho que se eles forem críticos, eles poderão decidir e opinar, é uma forma de mudar a sociedade (HANNAH, 2015).

Olha, eu acho que a gente não pode pensar só naquilo que o mercado quer, porque ao se pensar assim, acho que vai ter muita gente frustrada. Eu acho que a gente tem até passar isso para a criança, quando a gente faz aquilo que gosta, a gente faz muito melhor que quando a faz só pela necessidade. Então acho que isso tem que ser passado para as crianças, agora que a gente tem que fazer com que eles aprendam e que eles saibam que o mercado de trabalho está aí, a concorrência está muito forte, eu acho que a gente não pode se perder também das mudanças que ocorrem, tem que acompanhar e, nós como escola, também temos que acompanhar toda essa mudança que está tendo, porque não adianta a gente querer colocar uma pessoa lá para trabalhar se ela também não aprendeu o que precisa (ZARA, 2015).

Os excertos apresentados acima representam o desejo das professoras de que seus estudantes possam fazer futuramente aquilo que gostam, que possam optar de acordo com suas preferências, habilidades e atitudes desenvolvidas. A menção a tais aspectos sugere certa ingenuidade, ou melhor, uma frágil observância aos constrangimentos do mercado de trabalho e aos determinantes sociais e culturais que limitam sobremaneira “escolhas” ou “intenções” dos estudantes. Algumas falas, porém, são mais pontuais, outras mais explícitas, na crítica ao sistema capitalista, assim como na necessidade de transformação social, por meio da educação e do trabalho.

A professora Sheila acredita ser importante uma formação para o trabalho, independentemente da área de atuação. Ao mesmo tempo defende que se deve buscar o que é melhor para a profissão, o que distancia o foco da formação do ser humano para o trabalho e o direcionada em atenção ao mercado de trabalho.

A formação para o trabalho eu penso num primeiro momento que, a formação para o trabalho independente do trabalho que você execute, na área da educação ou não, eu acho que se faz necessária essa formação em qualquer âmbito profissional. Essa formação para o trabalho eu acho que ela compreende e também seja uma reestruturação daquilo que eu já tenho, vou tomar e fazer aquilo o que é melhor para minha profissão, fazendo uma junção, abrindo um leque, e vendo o que vai ser mais pertinente para que eu possa efetuar o melhor na minha profissão, que no caso ser professora, é ensinar independente da qualidade da classe que eu tenho naquele ano. (SHEILA, 2015).

Em relação à família dos estudantes e à sociedade, é possível perceber nas entrevistas uma preocupação com o papel da família e, ao mesmo tempo, uma crítica no sentido de buscar alertar à sociedade de que a família deve ocupar um determinado espaço e ter uma determinada função na formação. Outro ponto salientado é que a escola é uma instituição de ensino, que não deveria substituir a família. Há apontamentos também de que, em busca de uma sociedade melhor, se família e escola estiverem unidas, poderia se encontrar um caminho mais razoável para a construção de uma sociedade mais justa.

Pretende-se neste aspecto analisar a importância que as educadoras atribuem às famílias dos estudantes e como, ao longo do tempo, a questão familiar tem influenciado ou não o processo educativo. As referências às famílias e às possibilidades de uma interação integrada e de bons resultados formativos, como as práticas escolares, foram explicitadas não sem boa dose de ambiguidade:

A formação, eu acho, muita gente fala que a formação é da família; eu concordo, porque desde que nasce, o indivíduo está em formação, em constante formação. A partir de um determinado momento que ele entra [na escola], ele passa a conhecer outros valores, e a escola tem a obrigação de mostrar o melhor e oferecer o melhor para ele (MELISSA, 2015).

Eu até brinco na minha casa, que as famílias “Doriana” têm se acabado, aquela que senta bonitinha no café da manhã, que senta no almoço para conversar... Falta de diálogo, falta diálogo nas famílias. E isso eu falo que no dia que eu perder a esperança, eu deixo a educação Eu ainda tenho esperança. Trabalho todos os dias para mudar a visão dos nossos alunos para que a gente consiga transformar a sociedade. Sou saudosista? Pode falar que eu sou saudosista, mas eu sonho com a escola que o professor é extremamente valorizado, onde a escola é respeitada, onde o que a escola disser é lei, sem aquele autoritarismo de antigamente. Antigamente as coisas eram muito autoritárias. Eu sonho com esse respeito (AYLA, 2015).

A princípio eles querem algo moldado, não querem mudanças. Em uma sala talvez três pais tenham uma visão maior, eles vão falando para outros e, aos poucos mais pais vão se abrindo, observando e compreendendo (HANNAH, 2015).

A professora Ayla explicitou que havia famílias que compreendiam a escola como espaço de educação. Embora reitere que a escola Prada tenha se consolidado, verbaliza que há famílias que não valorizam a escola. Diz-se “saudosista” em torno de um professor e escola que sejam valorizados, e, de certa maneira, lamenta que estejam se acabando o que denominou como “famílias Doriana”, que supostamente se sentam no “café da manhã”, “sorridentes”.

Assim, contrapõe expectativas, idealizações e realidade, reiterando a imagem da escola, mas deixando transparecer algumas de suas contradições, lacunas e dificuldades não mencionadas de início. E ao considerá-las, menciona identidades outras que se mesclam ou mesmo se distinguem de identidade docente: “a gente tem que ser professora, mãe, psicóloga, médica, um pouquinho de tudo”.

Segundo a professora Brigitte — que já atuou em outras unidades escolares —, as famílias de estudantes da escola Prada são mais participativas no processo ensino-aprendizagem, acompanham e cobram qualidade na educação:

O pai é mais participativo, ele participa mais das reuniões. Quando a gente manda tarefas para casa, há devolutivas. Então há uma cobrança, mesmo que implícita de um ensino, uma educação de qualidade (BRIGITE, 2015).

Em dois depoimentos a seguir, torna-se mais evidente o papel da família. De acordo com a visão da professora Isadora, o sucesso acadêmico dos estudantes está atrelado à parceria com a família, demonstrando assim que escola, família e estudantes devem seguir juntos.

Já a professora Zara distingue a função da família e da escola como ações diferentes. Em sua visão cabe à primeira a tarefa de educar [para um bom comportamento], de modo que a criança possa “aprender a ser educada” e, à escola, o ensino.

A parceria com a família é muito importante para o sucesso dos alunos (ISADORA, 2015).

A educação em si precisa, eu acho que educação é com a família, a gente tem que aprender a separar o que é de escola e o que é da família. Então a gente não pode falar que educação é tudo porque senão a gente acaba fazendo tudo, né?

Então, a educação dentro da escola é uma e, a educação em casa acho que é outra, educação de aprender a ser educado, o que eu devo fazer e o que não devo, quem tem que ensinar é pai e mãe, agora dentro da escola, é a escola (ZARA, 2015).

Assim, ao que foi possível captar, nota-se que para algumas professoras, a presença, incentivo, apoio e educação familiar tende a contribuir mais efetivamente ao processo de educação escolar. De certo modo, se constitui e se reproduz o discurso do insucesso escolar. Supostamente, um de seus motivos seria a ausência familiar. Proferido por parte da sociedade, objetiva-se também nos discursos de alguns educadores, podendo influenciar suas expectativas, empenhos e formas de materialização de suas práticas escolares cotidianas.

É importante que a realidade social-familiar não seja compreendida como fator determinante senão inexorável das escolhas e encaminhamentos pedagógicos, para que não se caia na ilusão de que seja possível existir um perfil de aluno ideal, ou, que determinadas características (constituições familiares e estereótipos) sejam condições *sine qua non* para se aprender. O processo de ensino-aprendizagem é complexo e dialético e, no entanto, mesmo com individualidades e formações familiares diversas, é possível ensinar ao aluno concreto, sem que pese suas condições de origem, classe social, etnia e gênero.

A temática “sociedade” possibilita a compreensão que esse aspecto representa para as entrevistadas e, de modo particular, se há uma crítica e uma perspectiva de mudança nas percepções delas.

A professora Melissa de pronto verbalizou sobre a dificuldade de se refletir sobre este tema:

Essa é a pior de todas as perguntas... Como é difícil! Entendo por sociedade um grupo. O que deveria ser pessoas que trocam opiniões, que se ajudam entre si, que desenvolvam coisas para além do grupo. A sociedade tem que ter um consenso. Nós sabemos que o consenso é muito difícil, que a própria sociedade é complicada neste quesito. Mas as coisas têm que sempre ser discutidas e nunca pensar em si mesmo. Eu acho que isso é o que mais compromete uma sociedade, não saber viver em grupo, cada um pensa em si. Eu tenho que tomar uma decisão que beneficie a maioria. Eu tenho que ver o que é melhor para a maioria (MELISSA, 2015).

Entre o ideal e o real, ou intenções apropriadas em suas concepções de educação e objetivações efetivas de uma formação plena, na qual família e escola se integrem, haveria mitos e contradições. A professora Ayla chega a considerar que um dos impasses para uma “educação transformadora” seja relacionado a questões familiares e até emocionais; ou mesmo o que apontou como “dificuldade da família” de “valorizar a escola”:

Eu tenho dito que, por mais que a gente queira que essa educação seja tão transformadora, a gente bate de frente, hoje a gente vive uma realidade de

não valorização da escola por parte das famílias. Não é generalizado isso, mas nós sentimos hoje pelo menos aqui na escola onde estou na periferia, e lá na escola Prada como a gente atendia a muitos bairros diferentes, a gente tinha essa dificuldade da família realmente valorizar a escola como espaço de educação. As famílias estão vendo hoje a escola como espaço de deixar crianças, eu preciso trabalhar e não tenho onde deixar meu filho, então meu filho vai ficar na escola. E muitas vezes essa educação transformadora que a gente tanto sonha, ela barra na falta de limite, na carência da criança que não tem família próxima, então a gente barra com muita questão emocional e social dentro da escola que muitas vezes dificulta o nosso trabalho, então a gente tem que ser professora, mãe, psicóloga, médica, um pouquinho de tudo. [...] Então o que eu penso é que, se eu sonho com essa sociedade que valorize a escola e valorize a educação, é esse meu aluno que tem que ser imbuído dessas ideias, para que quando ele formar a família dele, ele consiga passar essa valorização para os filhos, porque a educação se perdeu um pouco no meio do caminho e algumas famílias ficaram com essa visão de simplesmente a escola como espaço para deixar a criança porque precisa trabalhar (AYLA, 2015).

Nota-se, portanto, certa lacuna entre seu ideal de “educação transformadora” e uma compreensão melhor contextualizada e historicizada das condições sociais, familiares e das próprias condições materiais e objetivas das instituições escolares públicas.

As possibilidades de ir além dos processos educativos existentes foram referidas de forma ambígua pela professora Chiara, que se referiu a uma necessidade da “sociedade” de “rever seus conceitos”, de certo modo psicologizando processos históricos e sociais, como se fossem sujeitos que “se deixam levar” por “oportunismos” e “comodidades”:

Uma sociedade que precisa rever seus conceitos e importâncias, ao mesmo tempo em que é uma sociedade com muitos avanços científicos e tecnológicos, restritos à uma pequena parcela da população, se deixa levar pelo oportunismo e comodidades, não respeitando o outro, o meio ambiente e os avanços conquistados. Uma sociedade que valoriza o ter e a lei do menor esforço. Mas mesmo assim, sou otimista, pois há ainda muitas pessoas que vivem de forma a tornar este mundo melhor (CHIARA, 2015).

Se alguns apontaram para possibilidades de objetivos comuns, e de forma um tanto idealizada (leia-se: desmaterializada, des-historicizada), outros indicaram percalços, ainda que não impedimentos para processos educacionais compartilhados:

Sociedade para mim é o conjunto de pessoas envolvidas em um fim ou objetivo comum (BRIGITE, 2015).

Eu vejo os próprios pais, reclamam um pouco logo no começo, depois que eles sabem o caminho que eu sigo, eles acabam aceitando, mas também não querem mudança. É assim, numa sala, dois ou três pais têm essa mesma visão. Aí um fala para o outro e, o outro vai se abrindo, observando e compreendendo. Eu acho que a gente não tem outra escolha, é a

educação que vai mudar a sociedade, nossos políticos lá em cima. Outro caminho a gente não enxerga (HANNAH, 2015).

Deste segundo relato, se depreende a concepção de que “é a educação que vai mudar a sociedade”, de forma a secundarizar aspectos como os relativos às dimensões econômicas e modo de produção e de divisão de classes na formação histórica capitalista.

Por ora eram feitos relatos do que deveria ser a sociedade. Ou seja, o que seria uma sociedade ideal, de modo a se demandar, de uma determinada sociedade, objetivada numa determinada condição histórica, de, por meio de “cumprimento” de “leis” ou “participação”, modificar a própria estrutura objetiva que, em grande medida, impede outras formas de sociabilidade.

O papel da sociedade é garantir que as leis que contemplam uma educação completa, inclusiva e de qualidade sejam cumpridas, que estas saiam do papel e se efetivem para garantir não só o letramento, mas também a formação integral de cada indivíduo. Esse papel é sim defendido pelo PPP da escola, visto que ele propicia os meios e as condições para que o ensino aprendizagem aconteça na vida de crianças de forma igualitária (Isadora, 2015).

A sociedade deve relacionar-se de forma que possibilite a efetiva participação de todos, valorizando todo conhecimento construído e proporcionando a inclusão social e a valorização da vida de forma a possibilitar assim a democracia (YEDA, 2015).

E, em outros, se apontava para o que seria de fato a sociedade, a sociedade real.

Uma sociedade fria, onde poucos se envolvem com o outro, cada um querendo ter, e não se importando em ser (OLÍMPIA, 2015).

As análises possibilitam a compreensão do que as docentes, de modo geral, aparente e/ou supostamente, anseiam por uma transformação social. A preocupação com o respeito ao próximo, a valorização da educação, a maior participação familiar e a mudança da realidade social foram recorrentes nos discursos delas. No entanto, não foi possível a identificação de uma visão aprofundada sobre os aspectos estruturais, contradições e conflitos, característicos de uma sociedade de classes, como elementos sistemática e claramente referidos nos discursos.

Fica compreendido aqui que a imbricada relação sociabilidade - individualidade e suas contradições não podem ser desconectadas da consideração às classes sociais. E, neste sentido, são compreendidas como despropositadas as

concepções (implícitas ou explícitas) em alguns relatos que tendem a enfatizar vontades e empenhos (individuais ou coletivos), de forma abstraída da totalidade concreta e histórico-social.

Como assinala Vigotski:

Da mesma forma que a dinâmica de uma sociedade viva não representa uma totalidade simples e uniforme, e que a sociedade mesma é seccionada em diferentes classes sociais; assim, durante um período histórico determinado, não se pode dizer que a composição das personalidades humanas represente algo homogêneo, unívoco. A psicologia, ao levar em conta o fator elementar da tese geral aqui recém-enunciada, só pode ter uma conclusão direta: confirmar o caráter de classe, a natureza de classe e as distinções de classe como responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado (VIGOTSKI, 1930, p. 02).

5.2 HTPC e PPP

Outro ponto a ser destacado para discussão diz respeito ao horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e sobre os desafios do trabalho pedagógico. Neste aspecto, pretende-se analisar como o HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) é compreendido pelas professoras e quais são os desafios que se apresentam partindo de suas demandas.

Foi possível captar a relação dialética entre sociabilidade e individualidade, ou ainda, as contradições entre processos de apropriação e objetivação, uma vez que, no material colhido, há defesas veementes em prol do horário de trabalho pedagógico individual, com justificativas de que é mais produtivo e que o trabalho coletivo se torna, em muitos casos, improdutivo. E, de outro lado, há professoras que entendem que a atual configuração³⁰ do HTPC, devido ao cumprimento da Lei n. 11.738/2008,³¹ do Art. 4º que prevê dentro da jornada de trabalho docente, a

³⁰ No município de Limeira, com o cumprimento da Art. 4º da Lei n. 11.738/2008, há os horários coletivos, nos quais todos os docentes, coordenação pedagógica e direção escolar se reúnem — HTPC — horário de trabalho pedagógico coletivo, os HTPLs (horários de trabalho pedagógico livre, também remunerado, no qual o professor realiza atividades concernentes ao seu trabalho, em local de sua preferência) e os HTPs (horários de trabalho pedagógico), que considera a jornada de trabalho docente em dois momentos: 2/3 diretamente com os estudantes, em situação de regência e 1/3 em atividades pedagógicas, sem a presença de alunos.

³¹ A Lei n. 11.738/2008 — mais conhecida como a lei do piso e da redução de 1/3 da jornada do professor —, institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da

redução de 1/3 da carga horária para o desenvolvimento de atividades extraclasse (correção de avaliação, planejamento, atendimento de pais e responsáveis, estudos, etc.) tem contribuído muito para um trabalho ainda melhor.

Há também o registro da importância do horário coletivo, com destaque de que o HTPC é fruto de uma reivindicação docente, portanto, algo que deve ser defendido e valorizado.

Hoje vejo que o HTPC não é valorizado pelos profissionais, assim como outras conquistas conseguidas pela luta no decorrer dos anos (CHIARA, 2015).

Eu vejo assim: o HTPC é um momento que é para ser muito rico. É o momento das trocas de experiências, dos estudos, dos debates, porque só assim você vai ampliar sua visão e respeitar a escola, não só sua classe. É o momento que você vai conhecer o problema do outro, o outro irá conhecer o seu e vocês, o do terceiro e, juntos buscarem possíveis soluções para isso. Então, o HTPC é um momento muito rico para essa troca, para essa busca. Engrandece muito a escola, aproxima, e mostra ao professor que o aluno não é dele, é da escola, então todo mundo é professor de todo mundo, sem fazer essa divisão; não é minha classe, meu aluno; não, o aluno é da escola. Eu acho que o HTPC proporciona esse momento de unir todos e ver realmente como uma escola, não como sala de aula (Professora MELISSA, 2015). Por incrível que pareça [uma das dificuldades da gestão] era a resistência de alguns professores. Porque como foi dito agora há pouco, fazendo um paralelo entre escola pública e a escola privada... Na escola privada, ou você atende aquilo que lhe é solicitado, ou não está mais ali. E, infelizmente em nossa rede, ainda temos muitos professores resistentes, acho que esse é o maior desafio. Eu acho que os desafios hoje são maiores, porque a gente tem um sonho. Enquanto a gente é professora, a gente acha que sendo coordenadora a gente vai conseguir mais coisas, fazer e acontecer. Aí a gente já leva assim, um breque, porque começa a perceber que nem tudo depende só da nossa vontade, de nossos sonhos, daquilo que a gente vê, das necessidades a serem atendidas, e quanto mais alto é o cargo, maior é o tombo. [...] Quanto mais alto o cargo, mais você percebe que se torna impotente, diante da resolução de todos aqueles problemas que para você eram tão simples de resolver antes. Então, é muito mais complicado, por outro lado, é prazeroso, porque tendo uma visão ampla disso tudo, você consegue além de entender certas coisas, até ver que certas coisas não são tão necessárias quanto era enquanto você estava lá. Assim, você passa a valorizar realmente aquilo que tem valor. Você passa a oferecer mais daquilo que realmente tem necessidade (MELISSA, 2015).

A distância entre o real e o ideal foi novamente explicitada pela professora

Ayla:

Eu penso que o HTPC deveria ser um espaço para estudo, para troca de experiência mas, infelizmente nós não temos essa cultura no município de

educação básica. § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008).

Limeira. Temos uma parte burocrática muito grande de repasse de informações e decisões que precisam ser tomadas que acaba não sendo possível o momento do estudo, então eu sinto muito essa falta (AYLA, 2015).

Ao passo que os impasses e frustrações relacionados ao HTPC foram enfatizados por Yeda e Brigitte, com destaque para as condições objetivas, nas quais estes se realizam:

Infelizmente, sinto que parte dos professores vê o HTPC como um fardo, após o horário de trabalho. Não percebo muito interesse e boa vontade. Uma minoria participa ativamente, se dedicando e se empenhando (YEDA, 2015).

Chegamos ao final do período, nós estamos cansadas, mas eu acho que não tão cansadas a ponto de não ser prazeroso e ainda não surtir grande efeito (SHEILA, 2015).

Eu acho HTPC muito improdutivo. O HTPC acontece normalmente às segundas-feiras, no final da tarde. A professora trabalhou o dia inteiro, algumas em duas escolas; ela não almoçou porque ela teve que fazer o itinerário de uma escola; ela já está cansada. O HTPC é consumido pelos recados, das comunicações da parte administrativa e, mesmo assim, é uma proposta de estudo. O professor não tem mais paciência para ficar lendo e discutindo; normalmente eles gostam de aproveitar esse tempo para fazer o planejamento da semana, preparar algumas atividades que vai utilizar durante a semana. E eu falo, eu acho muito improdutivo, é muito cansativo, no final da tarde, depois o dia inteiro de trabalho você ainda tem que sentar, se concentrar, então a gente fala que faz, mas na verdade, ele não rende (BRIGITE, 2015).

Chiara, Hannah e Sheila apontam para possibilidades e limites:

Para mim o HTPC era muito produtivo, planejava aulas, pesquisava, ligava para os pais de meus alunos, corrigia atividades, trocava experiências com os colegas, a direção e a coordenação deixavam que fizéssemos as ações que planejávamos desde que fossem condizentes com a atuação docente e o momento coletivo era organizado pela PCP e pela direção, não ficando um "horário de tempo perdido", mas aproveitado para recados importantes e discussões sobre a APM, o conselho de escola, enfim, questões referentes à escola. Creio que o HTPC é um momento que pode ser melhor aproveitado para formação e planejamento, a modificação se daria aí, na forma do uso deste momento importante na jornada de trabalho dos profissionais (CHIARA, 2015).

Sim, mas não específico para alguma disciplina. Depende da necessidade, se tem alguma novidade... Um texto, alguma coisa que precisa ser estudado. O ano passado era diferente, porque o secretário de educação pediu para a gente estudar nos HTPCs a Pedagogia Histórico-Crítica, mais formações teóricas voltadas à concepção. Em outros tempos, a gente já estudou alguns assuntos referentes à prática pedagógica, mas no ano passado foi mais essa parte teórica. Agora com essa transição, a gente não sabe... O coletivo, coletivo não, eu vejo que ele é mais cansativo porque depois do período das aulas a gente já vem com a cabeça já não querendo mais nada, então aquele horário está ali porque é obrigado, eu acho meio difícil ser produtivo. Ah, sim! Eu acho que mudou bastante gente fazer o trabalho hoje pesquisando mexendo nos papéis, porque antes era só enrolação. Eu acho que as três opções são boas, eu acho que poderia

mesclar a teoria à prática, a troca de experiência eu acho que seria interessante (HANNAH, 2015).

Eu acho imprescindível, porque os gestores nos passam aquilo que advém da secretaria de educação. E o que norteiam nosso trabalho são as explicações, as dúvidas a respeito dos conteúdos trabalhados que são realizados em comum a todos, naquele momento. É o momento em que todos os professores estão reunidos, dando as suas sugestões a respeito de como trabalhar hoje cada ano escolaridade. Em um determinado momento se reúne a uma equipe como um todo, depois se subdivide os seus anos de escolaridade para trocar experiências... Então, acho isso muito importante, mais ainda, o espírito de equipe em muitas escolas. [...] Vale a pena, vale a pena sim, a única coisa que eu sinto, por exemplo, é que às vezes poderia ter uma organização nos horários das pessoas, assim, as que não gostam de sair mais tarde, por exemplo, teriam escolas com uma outra realidade, que daria certo promover esses horários diferenciados e diversificados. Outras não, então, tudo tem que estar de acordo entre a gestão e os professores e a realidade da escola. [...] Não adianta querer impor, não vamos fazer um determinado horário e aquilo lá não ser o mais correto para aquela situação (SHEILA, 2015).

Para Isadora, o HTPC pode se estruturar como momento importante de “formação docente”, mas as exigências de órgãos superiores e demandas burocráticas por vezes dificultam a efetivação do HTPC como espaço formativo. Tal visão foi também explicitada por Yeda.

O HTPC é o momento para formação docente, para que ele ocorra com frequência tem sido um verdadeiro entrave, devido a todos os motivos já citados acima, tais como, informes da Secretaria da Educação, resultados e cobranças de modo a que esses resultados sejam razoáveis. Por vezes, precisamos mudar tudo o que planejamos para as formações em tais HTPCs para não deixar de maneira alguma que alguns dos recados ou prioridades básicas solicitadas pela SME sejam atendidos. Vejo esses HTPCs como primordiais, pois são o elo que estabelecemos com a equipe e que deixamos claro que trabalhamos como unidade, mas que pertence a um todo. Creio que o horário feito após o expediente exaustivo de trabalho, onde muitos da equipe, inclusive já trabalharam por dois longos períodos, seja desestimulante, no entanto, tenta-se sempre passar algo motivacional antes que da reunião propriamente dita. Assim, com elogios, por tudo que é feito é um estímulo a dar sempre o seu melhor diante do contexto que lhe é proposto: procurar anotar sempre o que dizem, chegar a ler as bibliografias indicadas para leitura em algumas das pautas... (ISADORA, 2015).

Acredito que o HTPC deveria ser um momento rico para que professores, coordenação e direção pudessem estudar, analisar os resultados, propor mudanças e se aprimorar. Infelizmente acaba sendo o único momento de encontrar toda a equipe, passando muitas informações e combinados, perdendo-se o verdadeiro momento de formação (YEDA, 2015).

Aspectos como a importância do HTPC para formação da equipe, a busca coletiva para resolução de problemas e análise de resultados, assim como o anseio por constituir o espaço do HTPC como mais produtivo foram destacados pela professora Olímpia que, todavia apesar de creditar ao HTPC pontos importantes, demonstrou ciência dos entraves para que possa ocorrer a contento, referindo-se

também às “cobranças”, efetuadas principalmente em relação ao ensino fundamental.

O HTPC é essencial para o professor e o gestor, uma vez que aproveitam o momento para que todos possam buscar soluções para as dificuldades, e aprender. Por isso é importante que o tempo seja administrado entre o gestor e o professor coordenador. [...] Quando estive na direção de escola, onde havia mais de uma modalidade, tínhamos o HTPC em dias diferentes, selecionando os assuntos pertinentes a cada modalidade de ensino, tentando de forma mais produtiva o trabalho, que já fica difícil por conta do horário, sempre no final do período. Uma vez que as exigências e cobranças ficam em número maior com o ensino fundamental, do que com a educação infantil (OLÍMPIA, 2015).

A professora Zara, no entanto, demonstra que, ao longo dos anos, o foco do HTPC mudou: de transmissão de recados que foi algo identificado por outras docentes como ainda existente e recorrente, para, na atualidade, momento de estudo. Tal depoimento, de certo modo, aponta para a apropriação do HTPC como um espaço formativo (“horário de estudo”).

Naquela época, o objetivo era outro, então como a gente não tinha tanto essa coisa de estudar, ela [a coordenadora pedagógica] até ia a alguns cursos e passava para gente algumas apostilas. Mas o foco era outro, era mais recado, até que de um tempo para cá é que tem mudado, porque eu peguei isso no município também, que o coordenador chegava e acabava dando os recados durante a semana, o queria fazer, mas a gente não tinha esses horários de estudo que eu acho que isso é o fator mais importante do HTPC (ZARA, 2015).

A professora Ayla considerou não haver nas escolas de Limeira, “cultura” sobre troca de experiências e reflexão sobre trabalho escolar e coletivo. Outro ponto alegado por ela foi a “falta tempo para o pedagógico”. Tal lacuna foi relacionada às “demandas do dia a dia”, que “não permitem”, essas realizações.

O discurso da professora Ayla de certa forma se repete nos das demais entrevistadas, uma vez que na maioria delas, a reclamação quanto à falta de estudos e o cansaço ao final do dia, foi recorrente. O que não foi suficientemente apontado e refletido pelas docentes foram as condições históricas, institucionais e políticas de se engendrar formas de gestão e organização do trabalho distintas das vigentes. Os limites estruturais do Estado e de formação histórica capitalista tendem a ser considerados superficialmente ou mesmo desconsiderados.

Desafios foram explicitados, geralmente de forma abstraída dos impedimentos e limites estruturais e concretos:

Uma escola renovada, que possa contar com uma equipe de profissionais envolvidos em busca de sucesso e desenvolvimento dos alunos. Um quadro de funcionários e professores eficiente que estejam pelo menos felizes em

estarem trabalhando num lugar que gostem. Que a criança seja a prioridade sempre. Que o ambiente de trabalho seja mais leve. Que os funcionários passem pelo menos por uma capacitação durante o ano, com temas específicos, visando melhorar seus desempenhos em suas atribuições. Uma secretaria com funcionários suficientes para atender ao público e as necessidades internas da escola. Capacitações com toda equipe com temas de inclusão, e mesmo com temas pertinentes às faixas etárias com que trabalhamos. O envolvimento de todos da escola faz com que conheçam e saibam lidar com as diferenças (OLÍMPIA, 2015).

A falta de tempo é uma das maiores dificuldades diante de tantas atribuições, o que dificulta uma maior dedicação e acompanhamento da parte pedagógica da escola (YEDA, 2015).

Eu acho que para isso a gente tem que ter coordenador que tenha capacidade e competência para tal, porque não adianta a gente só ter o coordenador que vai ocupar esse cargo porque não tem nenhum. Agora, nada impede também dele ser melhor formado, buscar mais informações, porque eu acho que isso já é do perfil do coordenador. Para ele ser coordenador ele tem que ter esse perfil de liderança, de buscar, porque não necessariamente eu preciso ir ao curso, eu posso pesquisar a necessidade da minha escola e trabalhar aquilo com ela, e de repente a minha necessidade não é a mesma que a sua. Então, eu acho que isso é muito importante: o coordenador tem que ter essa visão de saber o que falar, do que precisa e o que os professores precisam dele (ZARA, 2015).

Nos desafios mencionados há, desde a expectativa de que a escola pública seja uma escola com maior qualidade, que ofereça boas oportunidades para os estudantes de condições econômicas menos favorecidas e que seja uma “escola erudita”, até menções a questões como eficiência, felicidade e competência de professores. Se em alguns momentos dificuldades e impasses são creditados às famílias, aos alunos, em outros, se responsabilizam os próprios professores, numa tendência a separar o que é indissociável, a unidade individualidade-sociabilidade.

No discurso da professora Sheila, há até uma contradição, pois ao mesmo tempo em que deseja uma escola melhor, manifesta que deveria ser para poucas pessoas. Talvez essa representação seja motivada até mesmo pelo dilema provocado pela questão qualidade *versus* quantidade. Por outro lado, manifestou a crença de que os estudantes podem ir além, se receberem do professor cultura e um ensino sistematizado, por meio de “conhecimentos científicos”. O professor novamente é referido como figura idealizada no que tange à superação de dificuldades no processo de escolarização, no interior do que a docente mencionou ser sua “utopia”

Olha pode ser utopia de minha parte e tudo mais, mas o meu desejo é uma escola erudita. Uma escola para poucos e não para todos, porque eu acho que essas crianças merecem quanto mais estudar. Eu já estudei muito e

sempre tentei passar a minha cultura que não é a melhor; eu não sou a melhor professora, existem pessoas melhores do que eu, igual a mim não, eu sou única como todas as pessoas são únicas, não é verdade? Mas, acredito muito que existam profissionais melhores do que eu. [...] Essa escola erudita que eu falo, é aquela em que, por exemplo, porque um filho de um engenheiro, de um astronauta tem esse diferencial, tanto no poder aquisitivo e, eu não posso trazer essa realidade à turma, para os meus alunos, mesmo que na ficção, por meio de filmes e nos relatos? Então, eu penso dessa forma, acho que os nossos alunos podem ir ali, se você der o conteúdo; que o professor saiba sistematizar esses conhecimentos científicos, é o que eles merecem, é isso que eu espero (SHEILA, 2015).

Em linhas gerais, os desafios residem mediante aos depoimentos na necessidade de otimização do tempo para a melhoria do trabalho e do acompanhamento pedagógico, do estreitamento entre professores e coordenação pedagógica e da renovação escolar, que inclui, segundo a professora Yeda, “envolvimento de toda equipe”, capacitações para respeitar e conviver com as diferenças e a priorização dos estudantes.

A respeito da sociabilidade no modo de produção capitalista, Lessa (2011) atesta que “a sociabilidade do capital é aquela em que a pessoa real, concreta, plena de mediações, em sua integralidade mais autêntica, simplesmente não tem lugar” (LESSA, 2011, p. 307). Tal aspecto não é a tônica dos discursos dos professores quando se referem aos desafios educacionais.

Diante da citação acima, pode-se inferir que uma sociabilidade plena, nas quais os indivíduos possam conviver em sua integralidade, dar-se-á apenas com uma superação do sistema econômico ora vigente. Mas a própria noção de “superação” pode ser considerada um tanto idealizada frente à objetividade posta.

Sobre transformação, Vigotski concorda com Marx que essa se dará via comunidade. “A coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, esses são os aspectos fundamentais da transformação do homem, tema da presente discussão” (VIGOTSKI, 1930, p. 7).

A respeito do Projeto Político Pedagógico, de modo geral, as entrevistas revelaram que este atende às expectativas gerais. Entretanto, também se pode captar certa insatisfação por parte de uma das depoentes, pelo fato de que alguns de seus ideais não estão contemplados satisfatoriamente no PPP.

Quanto às percepções das entrevistadas a respeito do PPP, pode-se até mesmo apontar contribuições para a construção e/ou o aprimoramento de futuros projetos políticos pedagógicos da escola.

Entre o real e o imaginário, o concreto e o idealizado, foi possível perceber que o projeto político pedagógico é uma temática que ainda carece de maior reflexão.

A professora Sheila declarou que “ainda falta alguma coisa” ao PPP, porém não explicitou o quê. Assim, percebe-se que há uma idealização sobre o PPP, difícil de se descrever, mas que na realidade ainda não se efetivou.

Olha, eu acredito que esteja [visão sobre a escola proporcionar o desenvolvimento do ser humano], porque toda escola tem como nós e está baseada nisto. [...] Para trabalhar com tudo isso eu acho que ainda falta alguma coisa, eu não sei dizer para você o que de fato é, mas falta alguma coisa. Daí a gente precisa ver o que seria isso, para poder colocar no projeto político pedagógico, para poder fortalecer tudo isso que nós conversamos até o presente momento (SHEILA, 2015).

Talvez a estrutura inicial do documento, constituída por algumas questões norteadoras para a construção do PPP de cada unidade escolar da rede municipal de Limeira seja um empecilho para que cada trabalhador da escola possa emitir sua opinião. Ficou nítido, ao inquirir às professoras a respeito do PPP, a mudança na fisionomia da maior parte delas.

Esse desconforto ao dialogar sobre o projeto político pedagógico da escola foi de certo modo captado nos discursos. Por exemplo, a professora Melissa, prontamente respondeu ter sua visão de educação contemplada no PPP da unidade escolar. Porém, em seguida, afirmou que, apesar de tentativas, suas expectativas são parcialmente contempladas.

Eu acredito que sim, porque mesmo com todos os embates, com todas as dificuldades, quando chega na hora do PPP, tem... Vamos dizer, orientações a serem seguidas. Então, todos se voltam para aquilo. [...] Acho também que acaba ficando uma coisa engessada, porque simplesmente respondem às perguntas, mas muitas vezes não se aplicam à realidade da escola. Há tentativas sim e eu acho que até consegue, parcialmente. Porque é muito complicado. Já que vem, eu respondo aquele questionário, mas aplicar ele na minha escola é complicado, porque é um público diferenciado, cada um tem seu público que é único. [...] A escola é única. Então vem uma mesma coisa para todo mundo, um mesmo roteiro para todo mundo que tem que se enquadrar naquilo, então muitas vezes ele consegue atingir, mas não há um consenso 100% (MELISSA, 2015).

Ainda foi possível, em meio a contradições entre o real, ou seja, o que se efetiva concretamente, e o ideal e o quê é idealizado, identificar críticas tecidas ao projeto, no que tange, sobretudo ao distanciamento entre o que é escrito e o que é realizado na prática.

O anseio pelo desenvolvimento pleno de cada estudante por meio de uma “formação sólida” foi defendido pela professora Brigitte, assim como a necessidade da construção de um projeto de modo democrático.

Já a professora Hannah declarou a necessidade de mudanças nas práticas educacionais, o que explicitou ao manifestar que “o ensino tradicional” ainda é praticado pela maioria dos educadores.

O projeto político pedagógico tem que prever a formação integral. [...] Se formos meros reprodutores a gente nunca vai atingir essa transformação integral, que preza pela autonomia. Muitas vezes o PPP é lindo no papel, mas fica na gaveta. E na prática, eu tenho que ter um projeto muito bom, estruturado, com princípios, valores, que levem à aprendizagem plena, a adquirir o gosto pela leitura, pelos conteúdos, pelos saberes. O que é escrito tem que condizer com a prática e vice-versa. Só que tem que estar de acordo com a prática, tem que garantir desde o início uma boa formação, uma formação sólida. [...] O projeto deve ser de modo democrático que priorize a participação de todos, para que todos os educadores possam participar, que seja previsto, não imposto. O projeto pedagógico é muito importante, mas tem que estar funcionando, não somente no papel (BRIGITE, 2015).

Eu me sinto assim meio sozinha. Porque cada um tem um jeito de trabalhar e acho também que a maioria ainda vai no ensino tradicional. Mas ela está contemplada no PPP (HANNAH, 2015).

Apenas uma professora declarou que sua visão sobre educação está efetivamente contida no PPP da escola: “Minha visão está contemplada no PPP” (Yeda, 2015).

Não obstante, como já apontado, algumas professoras assinalaram que o PPP, apesar de contemplar de certo modo as visões que possuem, por outro lado, ainda não é o idealizado por elas. Esse distanciamento, uma vez que se trata de algo concreto, ou seja, um projeto que foi elaborado com a participação de toda equipe mas, que no entanto, segundo algumas delas, tal documento ainda não corresponde ao que idealizam, nos aponta um elemento de contradição que pode ser analisado e discutido pela equipe, de modo a buscar a construção de um documento que seja mais próximo da realidade enxergada pelas professoras e do desejo de projeto educacional para a unidade.

5.3 A visão dos docentes sobre educação, papel da escola na sociedade e histórico da escola Prada

A discussão a seguir aborda a visão dos docentes sobre educação e o papel da escola, as considerações sobre o histórico da escola Prada, e também algumas considerações sobre educação e formação dos estudantes serão retomadas. A categoria materialismo — idealismo é importante para a análise destes aspectos, tal como nos anteriores.

Em se tratando da visão dos docentes sobre educação e o papel da escola, o objetivo consiste em buscar compreender como as professoras conjecturam acerca da educação, assim como o papel que atribuem à escola.

Pode-se considerar que a instituição escola tenha, na visão das docentes, um papel de destaque na sociedade atual. Algumas entrevistas salientam que à escola cabe a função de ensinar com vistas a uma mudança social. Outras participações não demonstraram, ou não o fizeram de forma aprofundada, uma preocupação com os limites da escola na configuração do modo de produção capitalista.

As professoras Olímpia e Zara, ao discorrerem sobre educação apontaram para a dificuldade encontrada em relação à família. De acordo com seus discursos, as famílias têm deixado de cumprir com suas funções, de tal modo que tem se confundido os papéis de mãe, pai e escola. A professora Olímpia pontuou que a valorização escolar por parte das famílias deixa a desejar, fato “bem diferente de 10 anos atrás”; segundo sua argumentação:

A educação, processo de aperfeiçoamento de conhecimentos, exercício diário. Um caminho, árduo, mas recompensador. [...] A relação está em poder sempre estar aprendendo e se adequando à realidade para que possamos desenvolver um bom trabalho. Hoje, a dificuldade está em poder contar com famílias que assumam seus papéis de forma responsável, que valorizem o estudo, que valorizem os professores; o que é bem diferente de 10 anos atrás (OLÍMPIA, 2015).

Educação eu acho que no geral é tudo, é tudo que se passa dentro de uma escola, o aprender, o ensinar... Eu acho que assim, envolve muita coisa, apesar de hoje a gente vê que muita coisa está ficando para escola (ZARA, 2015).

Nos trechos acima, pode-se inferir que as famílias na atualidade não correspondem ao idealizado por parte das educadoras. Assim, contrapõe-se o idealismo por um ensino-aprendizado que leve ao conhecimento, mas que,

entretanto, no imaginário, supõe como necessário o apoio e a participação familiar para sua concretização.

Na visão apresentada pela professora Hannah, a escola deve ensinar e educar. Uma vez que, já que “a família não está ajudando muito”, funde-se o ensinar e o educar.

Hoje eu acho que a função da escola vai além de ensinar, seria educar. Educar porque a família não está ajudando muito, não tem sido presente, então acredito que a gente precisa conciliar o ensinar e educar para formar o cidadão (HANNAH, 2015).

As professoras Chiara, Brigitte, Isadora, Olímpia e Yeda defenderam posicionamentos parecidos. Entendem ser função da escola o ensino sistematizado, a educação plena, de qualidade e o “preparo para a cidade e trabalho” (Yeda).

De forma simples, socializar, ensinar aos estudantes os conhecimentos científicos acumulados da humanidade, de forma que todos possam atuar na sociedade de forma plena, transformando-a (CHIARA, 2015).

A escola tem a função de ensinar os alunos. Os alunos têm que receber da escola todos os conhecimentos produzidos pela humanidade. Eu acho que se fosse há alguns anos, por influência do meu curso de pedagogia, eu já focaria na questão da aprendizagem e do desenvolvimento. Mas eu acho que hoje para mim, a resposta é mais pontual, a gente tem que ser bem objetiva, bem clara e pensar sobre as especificidades do trabalho docente (BRIGITE, 2015).

A escola tem uma função social na sociedade. Ela é o espaço em que são transmitidos à nova geração o saberes sistematizados ao longo dos anos. Saberes estes que as mídias, a família e nem mesmo a convivência com outros seres humanos seriam capazes de garantir (ISADORA, 2015).

A escola tem a função transmitir conhecimentos científicos, de criar condições para a aprendizagem (Professora Olímpia, 2015).

A função da escola é ensinar, oferecer um ensino com qualidade, garantindo o desenvolvimento pleno do aluno, além do preparo para a cidadania e trabalho (YEDA, 2015).

Para a professora Melissa, a função da escola é informar e formar, sendo a formação tarefa tanto da família como da escola. Nessa perspectiva, a escola, ao cumprir sua função, dá condição ao aluno para que consiga buscar o melhor para si. A professora Sheila defende que a criança deva ser o “centro” da escola. Quanto ao ensino, que se deve ensinar sistematicamente os conteúdos científicos, sem perder de vista as regras de convívio social.

A função da escola é oferecer o melhor para o aluno, é dar a ele condições de ele buscar aquilo que lhe é interessante, é você oferecer materiais, você oferecer caminhos. Então, além de informar, como é o que todos dizem que escola deve informar e a família que deve formar. Eu acho que não, a

escola tem também obrigação de estar formando, mostrando caminhos para que a criança, o aluno consiga buscar o que é melhor (MELISSA, 2015).

A função da escola é educar, é na verdade, mais que educar, é ensinar a criança. A criança é o ápice da escola, tudo para ela, tudo por ela. Então eu acho que eu devo a elas tudo que eu sou, e tudo que eu sou e aprendi, as minhas experiências tem que ser repassadas à elas. Então, eu tenho que ensinar a sistematização científica de todas as áreas do conhecimento, ou seja, as disciplinas de matemática, língua portuguesa, ciências, história e geografia. E a função da escola atualmente é também, na verdade, entre aspas, educar, porque nós temos que ter as regras de convívio familiar prevista no currículo, as regras de convivência social na escola, para que as crianças aprendam esse conviver de uma forma harmoniosa, porque são diferentes culturas em um mesmo lugar e essas diferentes culturas não podem ser deixadas de lado, mas, contudo, entrar no final em um senso-comum com as crianças para as regras desse convívio (SHEILA, 2015).

A respeito de educação e do papel da educação escolar, ou seja, da função da escola, as participantes, de modo geral, expressaram que cumpre à escola ensinar, transmitir valores e conteúdos, formar e preparar o cidadão. Algumas apontaram que, com o tempo e a continuidade dos estudos, a visão sobre educação sofreu alguns impactos, quer seja de amplitude, quer de mudança de posicionamento, o que pode representar uma apropriação via processo formativo docente. Tais processos de apropriação podem tomar sentidos singulares distintos, ora engendrando percepção mais crítica e abrangente da realidade, ora sob a égide da interiorização das concepções ideologicamente dominantes no trabalho e educação (vide p. 39)³².

As possibilidades e limites (de uma visão crítica X visão ideológica) nos remetem às contradições históricas, tensões e antagonismos de uma sociedade de classes. No que tange às apropriações da visão simbólica e social, permeadas por idealização, nostalgia e orgulho, a respeito da escola Prada, pode-se identificar que elas se fazem presente nos docentes.

A professora Ayla defendeu uma “educação integral”. De acordo com ela, a escola deve propiciar que alunos “se tornem” cidadãos, para que assim cumpram sua “função social”. Considerou importante transmitir conteúdos, orientar e criar vínculos com os alunos. Orgulha-se destes últimos e ponderou que a escola propicie amplas possibilidades para ingresso no “mercado de trabalho”.

³² As possibilidades e limites nos remetem às contradições históricas, tensões e antagonismos de uma sociedade de classes. No que tange à visão simbólica e social permeadas por idealização, nostalgia e orgulho a respeito da Escola Prada, identificamos que ele se faz presente nos docentes.

Na minha visão, a função da escola é criar possibilidades para que a criança consiga ter uma educação integral, plena, pensando em todos os aspectos dela (AYLA, 2015).

Outra preocupação que se pode perceber é com o futuro da sociedade e o ideal de transformação. Assim, a professora Chiara manifestou que estudantes com uma formação plena (apropriados dos conhecimentos produzidos pela humanidade) podem atuar com vistas a buscar a transformação social. Ou seja, é preparar individualmente aqueles que atuarão socialmente podendo ou não fazer a diferença.

O histórico da escola é considerado neste trabalho como uma questão muito cara, porque possibilita a análise do que realmente as participantes da pesquisa conhecem sobre a história da escola que trabalham ou trabalharam, assim como perceber se há ou não a presença do imaginário coletivo nas representações sociais externalizadas por elas, nas falas.

Como diz o extraordinário historiador Hobsbawm (1998, p. 23 e 30): “O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”. Ou: “... o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma” (SANFELICE, 2006, p. 25).

Quanto ao histórico da escola Prada, algo tão difundido entre a população limeirense, é percebido na maior parte das entrevistas que, o mesmo fato é contado e recontado há anos, de modo a reproduzir uma ideia que está um pouco distante da base real e concreta da origem da referida unidade.

Pensando na unidade desses contrários, pelo material analisado, torna-se claro que vários aspectos históricos são desconsiderados ou desconhecidos, o que compromete uma maior compreensão da história da escola e da indústria Prada. Ao que nos parece, indicado por alguns dos depoimentos colhidos, a concepção capitalista foi introduzida e incorporada por uma parcela expressiva da população, o que, por meio de material impresso foi reforçada, de tal modo, que se tornou idealizada, sem buscar o contexto da época, de modo que o imaginário se sobrepõe ao real e as crenças ocultam a realidade histórica-concreta.

A professora Ayla mencionou que o empresário da indústria Prada teria uma visão humana e preocupação com os funcionários de modo a idealizar uma escola para os filhos destes enquanto trabalhassem. Ao que comentou: “a gente sempre teve uma visão do comendador”, uma visão de que era uma pessoa preocupada,

disse. Considerou haver um “saudosismo” e “orgulho” da comunidade em relação à escola, por ter sido esta uma escola da Indústria Prada.

O que eu conheço da história, eu acho que é o que a população de Limeira também sabe, da necessidade de um empresário ter um espaço onde os filhos de seus funcionários pudessem estudar enquanto eles trabalhavam. O conhecimento que eu tenho é que a escola Prada iniciou-se nesse processo com essa intenção de ter um espaço onde as famílias pudessem deixar os seus filhos para poderem trabalhar. [...] A gente sempre teve uma visão do comendador e a gente brincava lá na escola que foi sempre essa visão preocupada com seus funcionários, então quando ele idealizou a escola Prada foi sempre pensando nesse lado humano dos funcionários dele (AYLA, 2015).

Para professora Sheila, a fundação da escola Prada constituiu para a cidade uma “inovação” da Indústria Prada, fato que denominou de uma “oportunidade única e maravilhosa”.

Bom, eu sou apaixonada pela história, desde que eu era professora de jovens e adultos, o antigo CEMES - supletivo. Eu pedia direto, sempre, para minha diretora: você me deixa, me deixa, me deixa dar aula na indústria Prada? (*Sic*). [...] Eu gosto demais da indústria Prada, sei como é o trabalho desenvolvido lá, eu sei que teremos alunos, e o horário lá também é muito bom, não é à noite, apesar de eu ter gostado muito de trabalhar à noite. Mas eu, como sempre, buscando novidade de vida, queria trabalhar na indústria. Eu queria ver como era essa experiência, mas nunca tive essa oportunidade e, a partir desse momento, eu conversei muito com as pessoas que convivem ao meu redor, principalmente o meu pai que tem muito conhecimento da cidade como um todo, um limeirense, nascido aqui, tem um vasto conhecimento, muito culto, e ele me explicou passo a passo como era a historicidade da Indústria Prada, até a creche, a escola que, no primeiro momento era estadual e, no ano 2000, se tornou municipal. Para poder agregar a *priori* os filhos dos funcionários, para que eles não se preocupassem, uma coisa assim que eu acho até uma inovação numa época tão diferenciada, onde hoje, às vezes, isso não existe em algumas indústrias que dão a possibilidade de uma pessoa trabalhar em uma indústria e essa indústria oferecer ao mesmo tempo uma escola, um centro infantil, não é? E depois, também, o ensino fundamental. E nós tivemos essa oportunidade única e maravilhosa que foi o centro infantil para os filhos desses funcionários e o ensino fundamental que foi governado primeiro pela instância do governo estadual e depois municipal (Sheila, 2015).

A visão do comendador Agostinho Prada (proprietário da indústria) como homem preocupado com seus funcionários e filhos, também foi descrita pelas professoras Brigitte e Melissa.

Eu sei que ela foi fundada pelo Agostinho Prada, ele era proprietário de uma indústria. Ele construiu a indústria e depois fez a escola e a creche para atender aos filhos dos trabalhadores. [...] Então tem toda uma história que ele fez a escola para que os filhos pudessem estudar enquanto os pais trabalhassem (BRIGITE, 2015).

É uma história muito interessante, é muito familiar, tanto é que até hoje a escola é chamada de Família Prada, e assim, é muito engraçado (risos) porque teve um tempo em que a própria diretora nos chamava de “pradetes”

- muito carinhosamente -, então é muito familiar, porque a história dela já vem de uma formação familiar. Era uma empresa, a qual o proprietário era muito comprometido com questões de educação e bem estar dos funcionários, acabou abrindo uma creche para os filhos desses funcionários e lá eles começaram a trabalhar educação e atender às mães que trabalhavam e, ao mesmo tempo trabalhar essas crianças para que mais tarde se tornassem cidadãos. [...] Muito bacana a iniciativa desse proprietário desta empresa, de ter se preocupado com isso, foi uma visão além da indústria, que a gente sabe que todo o trabalho envolve muito mais daquilo que a gente trabalha em si. A preocupação dele foi essa história, ele criou uma creche, mais tarde uma escola para dar continuidade a esse trabalho, esse serviço e essa escola até hoje estão aí oferecendo o melhor que tem (MELISSA, 2015).

Na percepção do discurso da professora Melissa há, além do reforço das “benfeitorias” que o comendador supostamente teria realizado em Limeira, uma mescla de pertencimento à família, uma vez que a respeito do histórico da escola, respondeu ser algo “muito familiar”, porque a história “já vem de uma formação familiar”.

Talvez o discurso ideológico travestido da tão apregoada “benesse” do comendador tenha atingido uma proporção até maior do que o imaginado, ultrapassado décadas e se idealizado no imaginário social. O industrial alcançou no município limeirense o *status* de mito. Pode-se compreender que “esse mito” se tornou algo socialmente compartilhado e que vários indivíduos objetivaram tais crenças.

De acordo com Moscovici (2015), algo que é socialmente compartilhado pode ser denominado familiarização, pois envolve em sua construção tanto a ancoragem como a objetivação, o que leva aquilo que não é familiar a ocupar um lugar “dentro de nosso mundo familiar” (MOSCOVICI, 2015, p. 20).

A representação do comendador como um homem visionário foi expressa pelas professoras Chiara e Olímpia:

Sei que foi fundada pelo Comendador Agostinho Prada, dono da empresa Prada, que tinha uma visão bem à frente de seu tempo, oferecendo educação às crianças de seus funcionários, desde os bebês, pois também fundou a creche Clélia Prada, ao lado da escola (CHIARA, 2015).

Uma escola muito antiga que já foi estadual, e hoje municipal, construída por um homem de visão, no início do século XX, o sr. Agostinho Prada. Que atendeu filhos dos operários da Indústria Prada no início de sua história. Já em dias atuais, o prédio continua com seu padrão de construção original, não sofreu grandes reformas e nem adaptações, caso a se pensar, pois, a clientela de hoje não é igual à do passado, e exige novas adequações (OLÍMPIA, 2015).

Duas professoras (Yeda e Isadora) demonstraram uma clareza maior acerca do histórico da escola Prada.

Nessa representação, a professora Yeda faz um resumo da história da escola e não realiza, ao contrário das demais, uma exaltação à figura do comendador Agostinho Prada.

A unidade é fruto da Indústria Prada, e foi idealizada pelo proprietário, Agostinho Prada. Depois o prédio foi doado ao Estado, para atender as oito séries do ensino fundamental (até 1995) e o ensino supletivo no período noturno. Com a reestruturação, a unidade, a partir de 1996, passou a atender exclusivamente as quatro séries iniciais do ensino fundamental, funcionando até o ano 2000 como escola estadual, e, a partir daí, como escola municipal (YEDA, 2015).

A professora Isadora também apresenta em seu discurso o que sabe sobre a escola:

O grupo escolar foi criado pelo Comendador Agostinho Prada para ser o polo educativo dos filhos dos funcionários da Indústria Prada. Onde hoje funciona o prédio da nossa Prefeitura Municipal. Em 1976, o prédio já havia sido doado para o município e a princípio funcionou com escola estadual e só no ano 2000 municipalizou-se, vindo a chamar EMEIEF “Prada” (ISADORA, 2015).

Já a professora Zara disse não saber muito a respeito do histórico da escola. Comentou sobre como era seu funcionamento em sua época: o ensino era baseado em uma abordagem tradicional e depois passou pela transição à abordagem construtivista. De acordo com ela, antes os professores estudavam “sozinho”, a teoria não era valorizada, e atualmente vê com bons olhos o fato dos professores receberem formação continuada:

Olha, da escola assim eu não sei, eu posso até falar como era a escola, eu não sei se vai ajudar. [...] Eu vou falar um pouco de como a escola era quando eu trabalhei lá. Quando eu trabalhei lá, ela era uma escola do estado, então quem tomava a conta era o estado. Então, a gente tinha uma coordenadora pedagógica, também como tem hoje e acho que isso não mudou muito. O que eu acho que mudou mais é que naquela época a gente ensinava diferente, a gente era mais tradicional, a gente estava numa transição entre o tradicional e construtivismo. Que foi um construtivismo que veio meio que imposto, então, não teve um estudo, que nem hoje. A diferença que eu vejo hoje é assim: que os professores vão estudar, eles estudam, têm as formações; na nossa época não. Veio a exigência que tinha que estudar. Sozinha, nem sempre o que a gente lia vinha ao encontro daquilo que a gente precisava, então a gente tinha prática, mas não tinha a teoria. [...] Hoje, eu vejo diferente, vejo que a prática e a teoria caminham juntas. [...] Eu preciso de uma teoria para embasar a minha prática, mas na época a gente não tinha essa teoria, a gente tinha estudado, o que tinha aprendido no magistério, quem fez a pedagogia, tinha alguma coisa, mas era muito pouco, então a gente dependia muito da coordenadora (ZARA, 2015).

De modo geral, as análises apontam que o conhecimento sobre a história da escola é limitado e, na maioria das vezes, está concentrado na figura do Comendador Agostinho Prada, que é representado como um “visionário” e um “benemérito”.

Conforme esclarecido anteriormente, reportar-se ao contexto histórico proporciona um modo de se aclarar o que por muito tempo ficou encoberto, como a existência de leis que determinavam que empresas com um determinado número de trabalhadores deveriam prover escolas e creches às mães trabalhadoras.

De fato, muitas vezes aquilo que é idealizado foge da realidade concreta e pode até mesmo criar crenças e mitos sociais que, na verdade, nada mais fizeram do cumprir uma legislação ou adequar algumas situações e/ou estruturas para melhor servir aos interesses do modo de produção.

Outro ponto a ser analisado refere-se à educação e suas potencialidades na formação dos estudantes. De modo particular, a questão na entrevista perguntava o que cada professora almejava para os educandos da escola Prada.

Se de um lado é interessante explicitar o que almejam, de nossa parte, tal aspecto se pautava na compreensão de que “a educação deveria desempenhar papel central na transformação do homem”, no “percurso de formação [social] consciente de novas gerações”, uma vez que, segundo Vigotski (1930), a formação social humana “a base mesma [forma básica] para transformar o tipo humano histórico [concreto]” (VIGOTSKI, 1930, p. 6).

Na representação da professora Chiara a educação deve buscar promover o desenvolvimento integral dos estudantes:

Que eles se desenvolvessem bem, em todos os aspectos (social, físico, emocional, cognitivo), aprendendo tudo o que era esperado para o ano de escolaridade em que atuava. Dos 11 anos em que trabalhei na escola, os últimos 7 foram em salas de quartas séries e na Revisão de Ciclo, então eu almejada que estas crianças que chegavam sem estarem alfabetizadas conseguissem se alfabetizar e avançassem o mais que pudessem em seu conhecimento, conjuntamente recuperando sua autoestima (CHIARA, 2015).

Para as professoras Hannah e Brigitte, a autonomia é o ponto a ser desenvolvido nas crianças.

Então, a minha intenção com o ensino é dar a eles a autonomia, para que sejam críticos. Eu espero que eles levem isso para vida deles. Eles têm muita dificuldade de desenvolver autonomia, querem tudo pronto, eles querem respostas prontas, então dá trabalho danado, são 2, 3 meses dedicados a isso: autonomia. Depois é uma graça, eles vão assimilando o

jeito da professora, só que infelizmente, muitas vezes não há continuidade... Todo mundo tem direito a ter acesso a todas as informações. Que ele possa escolher se ele se achar na parte técnica ou não, inclusive também, tem que ter o direito, se ele quer ou não fazer universidade (HANNAH, 2015).

Hannah acrescenta à autonomia, a criticidade. Ao que emenda que todos, em sua concepção, possam escolher se querem realizar um curso técnico e cursar ou não a universidade.

Brigite agrega a sua fala o desejo que seus estudantes dominem os conteúdos e que os conhecimentos possam instrumentalizá-los para melhorar a realidade social. Desse modo, representa seu ideal de transformação:

Eu espero que eles cresçam com autonomia. Que eles possam ter opções de escolha no futuro, participar socialmente, não sejam passivos. Que não seja a sociedade que escolha por eles. [...] Que possam dominar os conteúdos e usem desse conhecimento, dessa aprendizagem para melhorar a realidade, participar atuantes na sociedade, que colaborem para a transformação da sociedade, do mundo, mas para um mundo melhor, para melhorar a realidade (BRIGITE, 2015).

A professora Melissa manifestou que espera que os estudantes entendam o porquê estão na escola e para que ela serve. Assim, pode-se compreender que ela deseja que a escola, na sociedade contemporânea, possa fazer sentido aos educandos.

Olha, não só para as crianças da EMEIEF Prada, mas eu acho que para todos os estudantes, sejam eles de que idade e de que ano de escolaridade eles forem, é muito importante eles saberem o porquê eles estão na escola. Então, eu espero que eles tenham essas informações, porque quando se sabe onde está e para que está, a nossa busca se torna mais tranquila e com mais certeza. Então, o que eu espero para esses alunos é que realmente eles saibam o que estão fazendo nas escolas e para que isso vai servir futuramente (MELISSA, 2015).

Para a professora Isadora, o que almeja para seus estudantes é que estes possam “observar o mundo” e buscar o “melhor para a sociedade”. Já a professora Olímpia declarou que seu trabalho visa o “desenvolvimento gradativo”, durante o ano.

Quero que eles possam ser cidadãos capazes de olhar a vida com seus próprios olhos, capazes também de observar o mundo no qual estão inseridos e de buscar o melhor para toda sociedade, responsabilizando-se por suas escolhas e também entendendo que cada um tem um papel na construção do nosso país (ISADORA, 2015).

Trabalho visando, o desenvolvimento gradativo deles, no decorrer do ano. Esforço-me para que aprendam, falo isso para a família (OLÍMPIA, 2015).

A professora Ayla explicita sua concepção de que educação deve propiciar uma formação “intelectual” e “emocional” que propicie sujeitos “dignos”, “justos”; cumpridores de deveres e cientes de seus “direitos”. Ou ainda, “formação plena”, para que tenham “mesmas oportunidades” de alunos oriundos de outras escolas e formações. A referência e a relevância do acesso às universidades públicas foram verbalizadas por ela.

Minha visão de educação ampliou, com certeza, porque a gente vai estudando, se aprimorando, conhecendo novos métodos, novos estudiosos, novos pensadores e a gente vai ampliando. Quando eu comecei, eu tinha uma visão metódica, de conteudista: eu passo o conteúdo para o meu aluno e pronto. Hoje, eu já não vejo mais assim; vejo a educação como ação transformadora de sociedade, que eu posso mudar aquilo que eu quiser mudar. [...] É, que eles pudessem ser justos, dignos, honestos que, independente da profissão, eu sempre conversei muito com eles, que independentes da profissão, eles fossem felizes na escolha deles, e eu sempre brincava com eles: quer ser lixeiro, não tem problema, desde que você seja feliz com aquilo que você está fazendo. Que fossem cumpridores de seus deveres, que tivessem conhecimento de seus direitos para poderem exigir o que lhe é de direito, no momento certo, que fossem pessoas (AYLA, 2015).

Na perspectiva aparentemente condizente com a anterior, a professora Zara demonstra sua preocupação com o ensino e aprendizagem das crianças e que essas cresçam “homens e mulheres de bem” e que sejam, “verdadeiros cidadãos”. Ao declamar seus propósitos, deixa escapar a concepção de “classe que não aprende”. Ao lado da referência aos “homens e mulheres de bem”, pode-se considerar que são reproduzidos discursos socialmente vinculados sem um efetivo questionamento de suas premissas (tal como se é possível dizer que há grupos que não aprendem; ou o quê, como e quem define o que seja uma pessoa “de bem”).

Eu acho que todo professor tem o mesmo objetivo, primeiro que as crianças aprendam que aquilo que a gente transmite, ensina, que eles aprendam, porque é difícil para um professor quando ele vai ensinar e a classe não aprende, quando as crianças tem problema, que você não sabe o que fazer, então acho que todos eles têm a mesma visão. Agora, o que eu tenho e o que espero, é que essas crianças cresçam homens e mulheres de bem, que trabalhem, que cumpram com seus deveres, que sejam verdadeiros cidadãos é o que a gente espera de toda a escola. [...] Que a gente consiga participar e contribuir com o que há de melhor, com uma geração melhor, uma geração de pessoas que trabalham, que tenham liderança, que assim seja homens e mulheres de bem (ZARA, 2015).

Nos discursos das entrevistadas similaridades e diferenças podem, relativamente, serem notadas. Alguns pontos são comuns, como por exemplo, que os estudantes possam ser cidadãos com autonomia e críticos, discursos estes que

parecem ecoar em termos do PPP e do cotidiano, mas que tendem a ser proferidos sem um maior aprofundamento. Algumas formulações que foram referidas, como a de que seja um “cidadão de bem”, são carregadas de ambiguidades, e podem até mesmo expressar preconceitos implícitos.

No que diz respeito à educação e formação dos estudantes, o ponto possibilita a compreensão do que é consciente ou inconscientemente esperado dos estudantes. A visão que cada professor possui sobre educação e sociedade, influencia tanto no modo de se ensinar, quanto nas mensagens implícitas ou explícitas que, no exercício docente, cada educador emite. Preceitos morais podem ser travestidos em intencionalidades supostamente éticas. Críticas às famílias podem querer se legitimar em aspectos com certa base real, de modo a tornar opaco certos antagonismos de valores e estigmas inevitavelmente presentes no confronto de visões distintas de diferentes classes sociais.

Na perspectiva histórico-dialética, o educador poderá realizar uma análise da conjuntura atual, — uma sociedade dividida em classes — e se posicionar seja em prol de uma transformação ou de uma perpetuação social.

Mesmo que não tenha plena ciência, cada ser humano tem uma opção política e metodológica. Buscar analisar historicamente os acontecimentos e assumir o papel de educador, aquele que forma, ensina, orienta e amplia os horizontes, aquele que pode proporcionar que a educação instrumentalize os educandos para que sejam não sujeitos sociais assujeitados, mas seres atuantes e que participam de um processo de mudança.

Este aspecto — trabalho e educação — abordado nas entrevistas buscou identificar, como discutido no início, de maneira a questão educação para o trabalho é compreendida nos discursos das docentes. Assim como nos demais aspectos, são apresentados trechos importantes para a compreensão das representações acerca desse ponto.

Na compreensão da professora Melissa, a formação para o trabalho consiste em uma “especialização” que possibilitaria executar uma tarefa de uma maneira melhor.

Eu diria que a formação para o trabalho seria uma especialização. É mais tomar conhecimento de uma tarefa que ele já sabe que vai desenvolver. Ele tem que buscar meios para fazer aquilo da melhor maneira possível. É mais na questão de conhecer e pesquisar formas melhores de se trabalhar (MELISSA, 2015).

Já para a educadora Ayla, a educação para o trabalho deve fornecer aos alunos os “conteúdos” e “saberes” que os preparem para a transformação da sociedade. Retoma a defesa por uma educação transformadora e demonstra uma preocupação para que a escola não contribua com a reprodução do modo de produção vigente na sociedade.

O aluno, eu acredito assim que, ele tem que, ele tem que adquirir conteúdos e saberes que o possibilitem e o preparem para transformar a sociedade. Então, quando eles forem para o trabalho, eles têm que ter conhecimentos, onde eles podem aplicá-los, com o objetivo de transformar socialmente o lugar onde eles vivem e o lugar que eles trabalham. Então, eu acredito que uma criança, ela tem que ter hoje os conteúdos necessários, e esses conteúdos têm que ser ampliados durante toda a vida acadêmica dela, para que quando ela for para o trabalho formal, em si, ela consiga as melhores oportunidades. Que ela consiga transformar aquele local em que está; consiga ampliar os horizontes deles. Eu acho que é muito complicado quando eu nívelo todo mundo, quando eu quero todo mundo na linha de produção, quando está preparando o aluno para trabalhar lá na indústria, na linha de produção, então todo mundo produzindo em série; aí a gente não está fazendo uma educação transformadora (AYLA, 2015).

Para a educadora Sheila, todos deveriam ter a oportunidade de cursar a universidade, para depois ingressarem no mercado de trabalho. A professora afirmou que geralmente diz aos alunos que “eles podem até serem doutores”. Sua intenção é lhes mostrar que podem ascender socialmente e ter conquistas, por exemplo, mas deixa transparecer a ideologia do esforço e a frase “podem até serem doutores” não é isenta de ambiguidade.

Eu poderia até ser específica... Assim, para que os alunos não parassem de estudar e continuassem até onde deveriam, que é a universidade, ter um diploma, conseguir chegarem ao mercado de trabalho. À minha pretensão sempre foi essa, desde que eu comecei a trabalhar como professora: que eles chegassem até o último grau de seus estudos. Eu converso muito com eles, que eles podem ser até doutores naquilo que eles podem se formar específico, que doutor não é só médico advogado, e eles, aparentemente, os do quarto ano, parecem compreender isso e a importância de chegar de estudar agora, sem perda de tempo, para que consigam de fato chegar até lá e não desanimar. E não falar: não consigo, não aprendo, e que isso possa impedi-los, mas não, eles são capazes, mas precisam se esforçar, estudar e gostar de estudar para aprender (SHEILA, 2015).

Já a professora Hannah declarou ser o ensino técnico algo “bom” para “alguns casos” e que há os que o destino à universidade é dado como natural. Apresentou contradições sobre o acesso à universidade. Assim, em um primeiro momento, pode parecer que defende apenas o ensino técnico para os estudantes com menos possibilidades econômicas. Pontuou também que a formação deve ser avaliada para verificar se houve aprendizado.

Então eu acho que as duas coisas, eu acho que têm casos em que o ensino técnico já é bom, já pode estar ajudando na família e tudo mais e quem pode fazer uma faculdade ou universidade também, eu vejo que não pode ficar fora disso. Então, eu vejo assim tanto formação do aluno como a formação do professor: é necessário avaliar para ver se aquilo que foi ensinado, que ele aprendeu, ele pode usar na vida dele (Professora Hannah, 2015).

A professora Brigitte se refere a sua formação no interior do “Sistema S” e, ao mesmo tempo em que a valoriza, se refere aos “diplominhas” obtidos e questiona situações de trabalho na qual o sujeito seja fadado a ir à empresa para “apertar o botão”.

É tão complicado né... Eu estudei no “sistema S”, achava sempre o máximo, sempre gostei, sou muito grata. Eu tive uma boa educação, mas hoje eu olho, vejo lá meus diplominhas, os certificados: consertos gerais, noções de eletricista e a gente via que havia a preocupação de um funcionário competente. E educação para o trabalho não é só para o trabalhador que vai à empresa apertar botão, mas é esse trabalho mesmo de transformação, de participar socialmente, de transformar a realidade. Não somente o trabalho assalariado, mas o que a gente pode fazer para melhorar (BRIGITE, 2015).

A professora Zara trouxe à baila a realidade da evasão escolar devido à repetência e à necessidade de se trabalhar. Defende a orientação aos pais a respeito dessa temática e considerou que exigências legais de alguma forma amenizam a ruptura precoce do processo de escolarização.

Não, eu sempre fui que as crianças tinham que estudar e não trabalhar, então isso é uma coisa que a gente sempre passou para eles. O futuro que trabalhar é importante lá na frente e não no momento quando ele saísse da quarta série. Mas também tem um fator que, nessa época, apesar de já está terminando, já está mudando, mas escola não era para todos. As crianças tinham a reprovação, as crianças que reprovavam muitas vezes os pais tiravam da escola porque achavam que não iriam, então era uma coisa que até a gente tinha que orientar os pais, para que as crianças continuassem, para que eles levassem o estudo a sério e dessem sequência ao estudo, no ginásio, no ensino médio porque muitos esperavam mesmo e principalmente aqueles que não iam bem. Porque hoje a escola é obrigatória, mas naquela época a escola não era então, as crianças quando eram reprovadas acabavam sendo desestimuladas, por isso que todo mundo fala que antigamente era mais fácil ensinar, não é que era mais fácil ensinar, é que a escola não era para todos, então os problemas acabavam saindo por si só, e a gente ficava com aqueles que queriam aprender (Zara, 2015).

Por fim, a professora Brigitte apresenta dilemas devido a sua formação escolar, realizada em escola vinculada à indústria. Distingue trabalho mecânico e a educação para o trabalho como um potencial de participação social e de transformação da realidade.

As docentes nesta questão apresentaram, de modo geral, a preocupação com que os estudantes continuem a estudar e possam futuramente exercer um trabalho que lhes traga realização pessoal. Palavras como formação, conteúdo e aprendizagem figuram em tais representações. Não obstante, há conteúdos subjacentes aos relatos que sugerem certa ambiguidade na reprodução dos valores morais socialmente compartilhados.

5.4 As representações sobre a escola, a questão do trabalho e as imagens da escola e motivos explicitados para se trabalhar nela

Neste item, tendo como âncora de análise a categoria individualidade-sociabilidade, buscam-se identificar o quanto os significados e as representações sociais podem influenciar a ação educativa realizada na EMEIEF Prada, e se os discursos que se veiculam se fazem presentes nas representações das docentes e, de que forma.

Como já apontadas em algumas reflexões teóricas, compreendemos ser “a personalidade humana” formada fundamentalmente pela “influência das relações sociais” (VIGOTSKI, 1930, p. 6). E as intencionalidades de cada indivíduo são construídas nos contextos sociais, não sem participação da busca e sentido singulares para suas práticas.

A professora Olímpia não revelou nenhum atributo que configurasse a escola Prada como especial ou diferente de outras, o que justificou com o fato de pensar que o local onde se trabalha “tem que ser bom”. Sobre seu trabalho, ponderou que tenta ser “uma boa profissional” e cumprir com suas funções. Como dificuldade do trabalho escolar, apontou o número de professoras afastadas, o que causa anualmente uma rotatividade no corpo docente.

Sempre procuro pensar que o lugar onde estou tem que ser bom, tem que ter algo a mais que se torne um diferencial, a nos impulsionar para cada vez mais querermos o sucesso de nossos alunos. Tento ser uma boa profissional e corresponder com minhas atribuições. Entendo que tudo deve ser analisado. Aqui um grande número de professores está afastado de suas salas, prestando serviços na secretaria da educação, o que gera uma rotatividade anual do corpo docente. Mesmo com dificuldades, ainda conseguimos realizar algo de bom (OLÍMPIA, 2015).

Vale considerar que a unidade contraditória individualidade — sociabilidade se relaciona às contradições entre apropriação e objetivação, ou ainda, entre as dimensões do ideal e do real.

Para as professoras Melissa e Isadora, a localização “central” do prédio da unidade confere à ela uma representação que a diferencia das demais escolas. A primeira educadora adjetiva tal condição a um *status*, enquanto que a segunda remete-se a um “saudosismo”, pelo que a escola representou.

Falam muito bem, até porque, além de ela ser uma escola central, ela tem um certo *status*, não vou dizer que não, porque tem... (MELISSA, 2015).

Por seu um imóvel central, estruturado de maneira estratégica, os que a veem sentem saudosismo pelo que esta representou para cada um dos que aqui por esses bancos passaram, porém há uma grande tristeza e mobilização para que “os bons” tempos retornem. Particularmente, acredito que os tais “bons tempos” sejam resultados da capacidade de cada um, individualmente fazer com que essas paredes todas reflitam o objetivo para que ela realmente foi criada, inserindo-se num contexto atual e de mudança social. Afinal a sociedade não se estagna e as rupturas são as responsáveis pelas mudanças; cabe a nós que essas mudanças sejam para edificar o local que amamos e que estamos a representar (ISADORA, 2015).

No discurso da professora Isadora, sentimentos de saudade e “tristeza” se mesclam. Dá-se a impressão de que os outros anos ou há décadas o processo de ensino-aprendizagem era melhor, uma vez que expressa haver “mobilização” para que “os tempos” retornem. Outro ponto levantado é a questão da individualidade como uma estratégia para realização de “mudanças” do local, declarado por ela como amado. Declarou ter ciência de que quem trabalha na atualidade na escola Prada é que representa a unidade.

De acordo com as professoras Hannah e Brigitte, a escola, respectivamente, “ainda conserva” a “tradição” e tem “peso”. Tais qualidades foram justificadas pelo fato de algumas pessoas ainda acharem que é uma escola “difícil de conseguir vaga” e de ter no imaginário social que a unidade escolar possui um “ensino melhor”, pois não é “qualquer escola pública”.

Eu não posso pagar uma escola particular, mas eu posso pagar um transporte escolar. Então eu vou escolher uma escola que é melhor, que tenha um ensino melhor, para meus filhos estudarem, que os professores não faltem, que tenham comprometimento com a aprendizagem. Eu não pago uma escola particular, mas eu posso pagar um transporte e escolher a escola, e uma das escolas é a Prada. Ou seja, tem esse peso, meu filho estuda na escola pública, mas não é em qualquer escola, é na Prada (BRIGITE, 2015).

Assim, elas perguntam se é fácil, ou é difícil conseguir vaga para colocar as crianças para estudar aqui. Eu acho que ainda conserva sim a tradição (HANNAH, 2015).

O depoimento dado pela educadora Brigitte é impregnado por discursos de familiares de estudantes da escola Prada. A busca dos pais de alunos pela distinção (“não é qualquer escola pública”) confere à unidade um “poder simbólico” (Bourdieu 1989) que, mesmo após 60 anos de existência, uma parte da comunidade limeirense sustenta ao afirmar que é uma escola pública diferenciada. Simultânea e contrariamente, ao passo em que se busca a valorização da escola Prada, se desmerece as demais escolas públicas.

Na constatação de representações tão assertivas advindas de pais de crianças e que marcam os discursos docentes a respeito da escola Prada, torna-se possível o entendimento de que alguns desses pontos são compartilhados socialmente e objetivados, quer pela comunidade escolar, quer também por parte dos professores da unidade. Assim:

Entre a prévia ideação e o objeto dela resultante se interpõe a objetivação, ou seja, o complexo de mediações que, em cada caso, possibilita a consubstanciação de um novo ente objetivo através da transformação teleologicamente orientada do real (LESSA, 1996, p. 06).

Tais complexos de mediações podem, além do reconhecimento, motivar uma cobrança por qualidade, desempenho e atenção, pois, se por outro lado os pais que fazem um esforço financeiro para inclusive “pagar um transporte escolar” para que a criança estude na escola Prada, demonstrando a realização de um esforço financeiro, supostamente os leva a exigir mais da escola e também a acompanhar melhor o processo educativo de seus filhos.

Nas palavras da professora Ayla e do que se ouve das representações de pais e da comunidade, a escola Prada é uma “referência” que proporciona “orgulho” e gera “responsabilidade” para “perpetuar” tal visão.

Eu sempre ouvi muito positivamente da escola Prada. Eu sempre ouvi que foi uma boa escola quando era da época da indústria, depois foi do Estado essa escola e posteriormente do município e sempre foi uma escola tida como referência. Então, enquanto professora, sempre gerou muito orgulho aquilo que nós ouvíamos da escola e ao mesmo tempo em que gerava orgulho, fazia com que nós, funcionários da escola, tivéssemos uma responsabilidade a mais, para perpetuar a visão que toda comunidade sempre teve da escola Prada. Sempre foi uma escola referência para a comunidade e continua sendo até hoje, a gente percebe que a fala da comunidade é a mesma (AYLA, 2015).

A representação da unidade escolar como uma “boa escola” e a perpetuação da memória de seus “áureos tempos” foram destacadas pelas professoras Chiara e Olímpia que mencionaram uma peculiaridade da escola: o atendimento escolar de crianças em situação de abrigo³³, destaque dado também pela educadora Zara.

Que era uma escola muito boa. [...] Hoje, ouvimos também considerações positivas sobre o trabalho que a escola realiza com as crianças. Atendendo crianças de instituições da região. Nossa clientela é de toda cidade, e não apenas do centro, setor que se localiza a escola. [...] ainda se comenta de seus áureos tempos, como instituição educadora (OLÍMPIA, 2015).

Conheci e conheço várias pessoas que estudaram nesta escola, pelo que comentam sempre foi uma escola pública, voltada a filhos de trabalhadores; hoje dizem que é uma boa escola, mas que não possui comunidade própria, pois em seu entorno quase não há residências, recebendo alunos de vários bairros da cidade e das instituições próximas. Quando lecionei, chegamos a verificar que recebíamos alunos de 91 bairros da cidade (CHIARA, 2015).

Então, a escola Prada há muito tempo eu ouvia falar que era para os funcionários, geralmente; ali ao lado tinha até a creche. Que os funcionários do Prada estudavam ali, tanto na escola Prada como na creche, nem sei se é verdade, é o que eu ouvia falar que estudavam na escola e na creche. [...] Quando eu fui para lá que já era 90 e pouco, a gente atendia às crianças das instituições Casa da Criança e Nosso Lar, que eram ali perto, assim, já não era mais tanto para os filhos de quem trabalhava na Prada, porque eu não lembro, mas eu acho que a Prada já estava para fechar, não sei que ano que fechou a indústria. Então, as crianças começaram a diminuir e até porque antes as escolas eram mais centrais, aí depois começaram a abrir as escolas na periferia, então as crianças que vinham para o centro estudar, começaram a ficar nos bairros, então começou a diminuir a clientela da escola (ZARA, 2015).

Outro ponto colhido nas entrevistas que contradiz vários discursos é que ao mesmo tempo em que no imaginário há uma dificuldade para acessar uma vaga na escola, a professora Zara traz uma informação de que, no período em que trabalhou na escola Prada, houve uma diminuição do número de crianças matriculadas. Disso, pode-se depreender que nem o “*status*”, a localização “central”, o “bom ensino” e a “tradição” impediram, em um determinado período (década de 1990), a redução de alunos.

Esse depoimento leva ao entendimento de que, por mais que o imaginário, em várias situações, possa se sobrepor ao real, há que se compreender e é possível constatar que qualquer instituição está sujeita à glória e ao declínio, pois entre sua idealização e sua materialidade diversos elementos podem interferir para melhorar ou piorar uma situação.

³³ Medida de proteção especial, decidida por um juiz, que determina o afastamento do poder familiar.

A professora Zara trouxe também na entrevista algumas recordações que, segundo ela, produziram uma “marca” que a acompanha, como, por exemplo, a formatura da antiga 4ª série e a comemoração do dia de ação de graças. Neste ritual escolar, se mesclava nacionalismo e religiosidade. A experiência foi apresentada como significativa.

Olha, não. É assim... Que eu me lembre, a gente tem os mesmos fatos que acontecem até hoje. É uma coisa simples, que toda segunda feira a gente cantava o Hino Nacional nas escolas, de manhã. Eram muito comemoradas as datas, hoje nem tanto, a gente não comemora todas as datas. Naquela época, tem uma coisa que era muito interessante, o dia de ação de graças, eu não sei se ainda tem, mas no dia de ação de graças [que eu não sei quando é], acho que é final do mês de novembro, a gente fazia toda aquela coisa no dia de ação de graças, então marcou muito. E assim, a formatura que tinha formatura na quarta série na época, então a gente preparava tudo aquilo. Sempre tem alguma coisa que marca, né? (ZARA, 2015).

Por fim, nesse momento é apresentado o que a professora Yeda deseja para os estudantes da escola Prada e o que ela vislumbra sobre a formação humana e a formação para o trabalho: “Eu almejo [para os alunos da escola] um futuro brilhante, com grandes oportunidades na formação acadêmica e profissional” (YEDA, 2015).

Em linhas gerais, considerando os excertos acima, é possível identificar que nas representações dos pais dos estudantes da EMEIEF Prada e nas das pessoas que moram em Limeira, a escola configura no imaginário como uma instituição mítica, de “boa qualidade”, com “*status*” de escola particular, com público diferenciado, ou seja, uma “referência”.

As representações sobre a escola Prada possibilitam a inferência de alguns apontamentos. Em um discurso, por exemplo, é frisado que a escola é como se fosse algo da família, provavelmente em alusão à origem das empresas da família Prada.

Conforme Moscovici (2015) pode-se interpretar tal enunciado de modo a entender que as representações que possuímos acabam por familiarizar o que não é familiar.

Assim, concordamos com Lessa (1996) que ao se trabalhar em um local o ser humano está sujeito à transformação, porque incorpora os elementos presentes nessa esfera. Portanto, trabalhar na escola Prada pode significar também a objetivação de idealismos, representações e imaginários sobre a unidade escolar e seu histórico de fundação.

Como toda objetivação é, na verdade, um conjunto de atos elementares, e como cada ato elementar transforma não apenas o ambiente, mas também

o sujeito que o realiza, a individualidade que iniciou o processo de objetivação não é *exatamente* aquela que o termina: novas habilidades e conhecimentos foram adquiridos enquanto o processo era efetivado, e estas novas habilidades e conhecimentos são espontaneamente incorporados à prévia ideação, adaptando-a às novas circunstâncias (LESSA, 1996, p. 07).

Outro aspecto abordado neste estudo refere-se a entender o papel que a categoria trabalho assume para as professoras. Fica compreendido este ponto como de suma importância, uma vez que a atividade docente é trabalho e temos ciência da relevância deste trabalho como propulsor de motivos para o desejo e as possibilidades de uma transformação social.

Marx (2008) define sinteticamente trabalho como atividade vital, o fundamento da liberdade, ao mesmo tempo em que aponta para o trabalho abstrato e alienado na sua forma histórica capitalista.

De acordo com Vigotski (1930), a divisão do trabalho, motivada pelo desenvolvimento da produção, acarretou no desenvolvimento distorcido das potencialidades humanas. “Como resultado do avanço do capitalismo, o desenvolvimento da produção material trouxe simultaneamente consigo a divisão progressiva do trabalho e o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano” (VIGOTSKI, 1930, p. 03).

A professora Zara apresentou relato que se diferencia desta crítica à divisão do trabalho e à alienação: o trabalho foi referido como algo intrínseco à sua vida, como “bom para todo mundo” e atividade que pode ser realizada com “amor”.

E, agora, trabalho? ... Trabalho eu nunca pensei assim o que é trabalho, pois a minha vida é trabalho. Nunca pensei em parar trabalhar... Eu acho que trabalho é bom para todo mundo, a melhor parte da vida da gente é o trabalho. [...] Porque muitas vezes a gente acaba ficando mais tempo no trabalho do que em casa, então eu acho que é assim: é a gente fazer com amor, com dedicação aquilo que a gente faz, gostar do que a gente faz, para se dedicar e fazer da melhor maneira possível (ZARA, 2015).

Sobre o trabalho, a professora Melissa descreveu a respeito do papel do professor e do professor coordenador. Na representação apresentada por ela cabe ao professor contribuir para a formação e informação, de modo a atuar junto às necessidades de cada estudante; já o trabalho do coordenador, foi sintetizado como o de orientar e apoiar.

O papel do professor é justamente esse: contribuir para formação e informação. O papel dele é conhecer a cada aluno, e é agir e atuar de acordo com a necessidade de cada um, só assim ele estará conseguindo mostrar o caminho. Não adianta preparar uma aula para 50 alunos, 30, 15 que seja, ele tem que preparar uma aula voltada para o João, para o Ricardo, para Antônia, para a Carla porque enquanto ele não ver que cada

aluno é um, ele não vai conseguir atingir o objetivo dele. Eu acho que além de orientar, é mostrar isso, ter essa visão e apoiar. É apoiar, é buscar também coisas para que o professor possa oferecer, que ele tenha segurança e para ele saber que dessa forma vai valer a pena todo o trabalho dele, que ele vai conseguir um resultado positivo. O coordenador pedagógico tem que orientar e apoiar; não é só chamar a atenção não (MELISSA, 2015).

Para as professoras Ayla, Chiara e Isadora, trabalho é compreendido como uso de mão-de-obra, produção, realização e transformação, sem uma referência explícita as suas bases históricas e econômicas.

Poxa vida, definir trabalho? Definição de trabalho, deixe-me pensar... É difícil definir! É uma coisa complicada, trabalho é você usar sua mão de obra, é sua mão de obra, você usar o seu conhecimento em prol de uma empresa, de um ideal, de um local para transformar, para gerar um produto, seja ele matéria, seja ele intelectual, seja ele... Trabalho é, eu acho que é você produzir em prol de alguma coisa, não necessariamente mercado de trabalho (AYLA, 2015).

Ações que levam a produção/realização de algo, seja algo material, cultural, intelectual, através de atividades físicas e ou intelectuais, com o objetivo de transformar uma realidade ou obter algo (CHIARA, 2015).

Trabalhar é a capacidade que o ser humano tem de exercer uma atividade física ou mental com o objetivo de transformar ou ter alguma coisa (ISADORA, 2015).

A professora Ayla expressa satisfação por ter realizado trabalho de “inclusão” com alunos com necessidades especiais. Considera que fez sua parcela de contribuição para transformação social. Disse achar a questão “difícil”. Apontou para a questão da relação entre o trabalho e o “produzir”, usar “mão de obra” e os conhecimentos em prol da “empresa” ou de “um ideal”.

Já para a professora Brigitte, o trabalho representa a evolução da humanidade e apropriação de conhecimentos:

O trabalho para mim é a representação da evolução humana, da construção, do conhecimento, dos objetos, do instrumento. Por meio da experiência e criação de instrumentos, possibilitando a apropriação de conhecimentos para garantir a evolução da espécie humana (BRIGITE, 2015).

As análises a respeito dos relatos das professoras demonstram uma visão idealizada do trabalho. De modo geral, não compreendem o trabalho como ação eminentemente humana, mas como assalariamento, dedicação e ou sacerdócio, portanto, há a reprodução do discurso de que o trabalho dignifica o homem.

A respeito do trabalho, este aspecto possui dois pontos interessantes: o que é trabalho na opinião das docentes e como cada uma compreende o trabalho na

sociedade capitalista. O que chama a atenção é que poucas professoras possuem uma visão diferente de trabalho. Entretanto, uma das participantes explicitou que não gostaria de compactuar com o trabalho na dimensão da exploração da mão-de-obra realizada pelo capitalismo, de tal modo a frisar que o trabalho deveria ser uma das fontes de realização do ser humano.

Foi um aspecto que proporcionou a seguinte leitura: embora a classe trabalhadora trabalhe muito, parece que poucas pessoas param para refletir sobre o que é o trabalho e como ele se expressa na atual conjuntura social. As ideologias têm sido impregnadas de tal maneira a ponto de nos distanciar tanto da reflexão de trabalho como um processo de formação humana, como também da realidade, ou seja, a exploração do trabalho e da expropriação do ser humano.

O trabalho na passagem do artesanato para a manufatura se desenvolve como trabalho alienado, pois recebe tônica de mercadoria. Nesse sentido, o trabalho, na dimensão compreendida pelos estudos de Lukács (2003) é também, na estrutura capitalista, interpretado como uma mercadoria, fato, que, segundo o autor, “oculta todo traço de sua essência fundamental: a relação entre os homens” (LUKÁCS 2003, p. 194). Assim, Lessa (1996) assevera que Lukács atribui importância crucial ao trabalho, visto que o trabalho está atrelado ao desenvolvimento da humanidade, uma vez que é pelo trabalho que mudanças são promovidas.

O conceito ontológico de trabalho definido por Lukács é, segundo Lessa (1996), oriundo da definição marxista. Para Marx trabalho é agir de modo intencional, de tal forma a modificar a natureza e antecipando uma ação; Lukács compreende como trabalho a dimensão teleológica, portanto, a atividade empreendida que antecipa (mentalmente) uma finalidade, um resultado pretendido, mas sempre no interior de uma causalidade posta e de determinadas condições históricas e sociais.

O último aspecto abordado, “imagens da escola e motivos para se trabalhar nela, bem como o diferencial da unidade”, responde uma das questões iniciais da pesquisa e ao mesmo problematiza a hipótese posta, uma vez que não somente aspectos simbólicos ou de fato distintos da EMEIEF Prada os levam a nela trabalhar, mas também razões pragmáticas, e até mesmo contingenciais em suas trajetórias na rede pública.

Este ponto tem uma característica potencializadora para a análise referente às representações que as próprias professoras possuem sobre a escola Prada. Por meio das interpretações das imagens e dos motivos para se trabalhar na unidade escolar, é possível, por exemplo, tentar identificar se essas imagens correspondem às representações sociais das pessoas que não trabalham na escola e que foram trazidas à baila, por meio das vozes que se ouve sobre a escola.

Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem etc. O movimento inverso também ocorre, pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros (SANFELICE, 2006, p. 25).

Os depoimentos nas entrevistas sobre a imagem da escola referendam que a instituição escolar possui, seja por parte da população ou das docentes participantes uma qualidade de ensino, uma tradição e conceitos elevados.

Os discursos das professoras Melissa, Brigitte e Yeda coadunam com as representações sociais de boa parte das pessoas que não trabalham na unidade escolar. Segundo as educadoras, a escola possui: “prestígio”, “qualidade”, tradição, equipe estruturada e comprometida, além de um “potencial muito grande” e de lutar para manter um “nome com força”.

Foi uma escolha assim, muito minuciosa mesmo, foi escolhida a dedo. Se não tivesse eu não gostaria de outra. Foi uma escola onde eu me encaixei muito bem, onde tinha uma equipe de trabalho muito envolvida, muito unida e, com isso, com união e esse envolvimento de todos; a gente consegue desenvolver bons projetos. Eu vejo como uma escola de um potencial muito grande. Uma escola que consegue atingir seus objetivos [...]. Eu acho que ela está num patamar como muitas outras, daquelas que lutam pelos objetivos e para manter uma escola com um nome com força (MELISSA, 2015).

Consideram a escola tradicional e de qualidade (YEDA, 2015).

Sim, essa unidade tem o seu prestígio, ela tem nome, uma equipe estruturada, comprometida, que vem, eu acredito, desde quando ela foi criada, pela empresa, depois como escola estadual e hoje, municipal, mas o prestígio, o valor, eles são mantidos. [...] Quando eu fui para a Prada, “meio que as portas se abriam”. Surgiu a oportunidade de eu trabalhar em outras funções, na área pedagógica, porque tinha isso: ela é do Prada, uma boa profissional, comprometida... Parece que você leva a marca junto com você (BRIGITE, 2015).

Entretanto, em meio às tantas qualidades, a maioria das respondentes acabou por aclarar que um dos motivos para se trabalhar na escola Prada é a localização central e por questões de deslocamento.

É que eu não tive opção, como eu fiquei adida, precisava indicar uma outra escola para trabalhar, como a Prada era a central, tinha uma outra escola também, eu escolhi essa, porque era localizada no centro. No momento não tenho vontade de ir para outra escola. Eu já tenho uma linha de trabalho, eu gosto [do ciclo de alfabetização], gosto de dar aula... Eu me adapto a eles, eles se adaptam a minha linha. Eu gostaria de continuar aqui, além de tudo, fiz os cursos na área de alfabetização. Então, eu gosto, estou bem preparada para trabalhar (HANNAH, 2015).

Pela proximidade de minha residência, e da escola de minha filha (OLÍMPIA, 2015).

No momento da escolha, eu havia ficado excedente na escola onde lecionava, a EE Gustavo Peccinini, e por motivo de melhor deslocamento de minha casa, escolhi a escola Prada, que no mesmo ano foi municipalizada e eu continuei prestando serviço como professora estadual (CHIARA, 2015).

Eu escolhi trabalhar aqui após ter me efetivado como professora da rede estadual de educação. Antes, trabalhava como professora contratada. O fator foi a proximidade [residência-escola] (YEDA, 2015).

Para facilitar a questão de transporte. Coincidiu de eu vir [para a escola Prada] porque quando eu entrei com a petição da carga suplementar, a escola mais próxima da minha casa era a Prada. No entanto, eu tinha tido muitas indicações favoráveis também da escola, de uma escola muito boa, centralizada, mas que, no entanto, eu não vim com aquela imagem da escola ser centralizada de receber alunos só que moram no centro da cidade, mesmo porque, sem conversar com essas colegas de trabalho que eu tenho há muitos anos, não há necessidade, é nítido e notório que não há mais residências aqui, são poucas e as poucas residências ao redor da escola, elas são de pessoas que já tiveram seus filhos e estão crescidos, ou seja, pessoas idosas, então esse fator não me incomodou em nada, eu já sabia que não seria o fato de ser centralizada (SHEILA, 2015).

O que, porém também tinha consequências indesejadas quando trabalhava em dois turnos e em duas escolas:

Na verdade, ela ser centralizada, em um primeiro momento, até atrapalharia o meu trajeto dela para outra escola que eu estava trabalhando, no primeiro ano [de trabalho], pois ficava do outro lado da cidade, dificultaria... Então meu período de almoço, por exemplo, reduziu de trinta para 10 minutos (Professora SHEILA, 2015).

Já no relato da professora Ayla, a escola fora desejada e até mesmo uma opção vista como difícil de ser efetivamente obtida; trabalhar na escola para ela é compreendido como uma “dádiva”:

Num primeiro momento, quando eu fui chamada no concurso, existiam opções de escolas de periferia, e ela era única escola na área central para escolha quando eu fui. Como eu era a 7ª professora a escolher, eu não idealizei muito assim, porque na minha cabeça, não iria chegar a minha vez

para ficar na escola Prada, então eu já até tinha pensado em escolher uma escola de periferia e, quando chegou meu momento de atribuição, nenhum professor antes de mim havia escolhido a escola Prada, então para mim foi assim, eu falo meu presente de Deus. Eu fui muito bem recebida, no primeiro momento foi por ser uma escola central, onde me possibilitaria ficar mais perto dos meus filhos, na época, a locomoção de tudo isso seria mais fácil a logística da minha vida familiar. Foi por isso que eu escolhi lá, nesse primeiro momento. Quando eu vejo a escola Prada no cenário da sociedade atual, eu percebo que historicamente ela conseguiu se consolidar (Ayla, 2015).

A professora Ayla relatou que busca fazer *jus* à imagem e referência dessa escola. Considerou que a direção busca a formação de equipe e o fortalecimento do “nome da escola”. Embora tenha declarado que trabalhar na escola Prada foi um “presente de Deus”, de qualquer modo mencionou que o fato da escola ser central influenciou sua escolha, pois pensou na logística com seus filhos.

Outros motivos para se trabalhar na escola Prada também foram apontados: o “cunho afetivo” e o “destino” provocado pelo sistema da Rede Estadual de educação.

[...] Trabalhar nesta escola tem em especial um cunho afetivo para mim. Foi nesta unidade que ingressei meu trabalho no funcionalismo público municipal. Lembro com muito carinho da acolhida da direção e da equipe de professores, que estavam sempre prontos a me socorrer com as milhares de dúvidas que eu tinha quanto aos limites do meu trabalho (ISADORA, 2015).

Então, olha o que me levou a ir para escola Prada foi assim, o destino. Praticamente isso porque não só o destino, mas o sistema na época. Eu passei por várias escolas no estado, não sei se você quer que eu cite todas, mas assim, como era professora substituta eventual eu trabalhei no Dom Idílio, no Coronel Flamínio, Trajano Camargo, Castelo Branco (...), Gustavo Piccinini, na escola Brasil, Lázaro Duarte do Pátio, Dorivaldo, escola rural, trabalhei também em algumas escolas que são mais afastadas, vinculadas [...]. Passei por muitas escolas, só que também foi um ano de mudanças. Em 1990, mais ou menos, nós passamos a ter a escola padrão que na época, o Estado passou a escola padrão. Assim eu me efetivei no Gustavo Piccinini. Do Gustavo Piccinini eu pedi remoção para o Castelo Branco. Só que tem uma lei que permitia que a gente fosse para outra escola para ficar mais perto de casa, aí eu fiquei no Grupo Brasil. Nesse meio tempo, eles mandaram como se fosse um pacote, pegava todos os nossos prontuários e mandavam para a escola mais próxima, porque nessas escolas seriam escolas só de ensino médio e fundamental 2, hoje que na época era ginásio e primário. Os pacotes foram mandados, uma parte do Castelo Branco foi para o Major Levy, a outra parte foi para a Prada, incluindo o meu. Então, eu fui mandada naquela época para trabalhar na Escola Prada. Cheguei lá e fiquei efetiva (ZARA, 2015).

No entanto, pode-se inferir que uma das maiores características da unidade estudada, de acordo com as representações apreendidas, é ser uma escola central.

As análises identificam que, de modo geral, não foi o valor histórico da unidade que motivou a escolha das professoras em trabalhar na escola. O quesito localidade foi o fator reiterado na escolha da maioria delas. De qualquer modo, uma imagem idealizada da escola tende a ser evocada, ou seja, uma característica físico-geográfica é permeada pelo simbólico.

A centralidade da posição local que a escola Prada ocupa acaba por gerar um objeto de pertença, de desejar estar no centro e não no periférico. O centro recebe uma tônica: olhares minuto-a-minuto, movimentação e uma maior preocupação. Já as unidades periféricas tendem, em muitas representações, a serem esquecidas, abandonados, não tão valorizadas. Talvez, a localização “estratégica” seja uma estratégia de várias famílias, que buscam sair do afastado e tentar proporcionar a seus filhos um estudo em uma unidade de visibilidade e, conseqüentemente, no imaginário de vários, em um local com maior prestígio e ‘livre’ de vários problemas que acontecem nas periferias. Assim, pelas entrevistas, pode-se perceber que o diferencial da unidade é sua localização e conseqüente prestígio pelo nome construído ao longo dos sessenta e nove anos de existência.

Este aspecto pode corroborar com algumas representações, uma vez que proporcionou uma reflexão às docentes se a escola Prada é na prática uma unidade diferente das demais da rede municipal de Limeira. Destarte, percebemos distintos aspectos referidos ao que tange a sua suposta diferença em relação às outras unidades, como valorações relativamente diversas:

Ela tem um certo *status*, não vou dizer que não, porque tem. Eu acho que isso na verdade acaba sendo um mito, porque tanto faz escola central, como a da periferia. E as pessoas que vão para lá, vão cientes que elas têm que oferecer o melhor, porque é uma escola muito boa. [...] É uma escola inclusiva que sempre trabalhou com pessoas com deficiências, sem nunca rejeitar, sem nunca deixar de lado, apenas ali só para constar que tem mais um aluno... Então, tudo isso mantém a escola, num nome e numa certa posição que é muito bom, é muito interessante por tudo que ela abraça e a forma como trabalha, sempre comprometida e disposta, aberta a novos projetos e sempre oferecendo o melhor (MELISSA, 2015).

Quando você acredita e historicamente reconhece o valor do local que você trabalha, você se dedica de outra forma (AYLA, 2015).

O diferencial está nessa preocupação dos pais, eles dão um valor diferente para a escola. Eles têm uma preocupação com a educação dos filhos e fazem o que está ao alcance deles. Eu gosto da escola e eu colocaria meu filho nessa escola. Não é em qualquer escola da rede que eu colocaria. A gente sabe que tem um olhar diferente, uma preocupação, a clientela, em sua maioria é mais preocupada com a aprendizagem (BRIGITE, 2015).

Pergunta difícil essa... Então, como eu não circulo muito por outras escolas, é difícil dizer, eu acho que uma escola nunca é igual a outra, eu sei que nós, todas as escolas possuímos uma linha definida, mas mesmo assim, cada escola tem um diferencial, eu vejo que essa escola tem um diferencial no sentido que nós temos muita rotatividade de professores, então fica difícil manter uma linha da escola (HANNAH, 2015).

O diferencial é exatamente a diversidade dos estudantes e de seus familiares. Muitos profissionais da rede municipal acreditam que por ser uma escola central, possui uma comunidade “melhor” que as escolas da periferia, mas isso não se reflete em seu interior, constituindo-se um problema no que se refere à participação da comunidade na escola, pois os responsáveis pelas crianças moram em bairros distantes, na maioria das vezes as crianças chegam à escola por meio de transportes contratados, não havendo facilidade na participação dos responsáveis e na convivência maior das crianças em atividades além das rotineiras (CHIARA, 2015).

O diferencial é que atendemos alunos de cerca de 100 bairros da cidade. Trata-se de uma comunidade muito heterogênea. Muitos procuram esta escola por acreditarem num ensino de qualidade e segurança. Alguns comentam que as escolas de bairro não oferecem ensino com qualidade e que os alunos brigam muito (YEDA, 2015).

Inicialmente, eu acredito que ela tenha um diferencial muito grande que é esse que acabei de relatar para você e com o passar dos anos acredito, não sei se estou enganada, mas acredito que ela ainda seja enorme, por conta dessa historicidade, mas com a entrada e assistência da rede municipal de ensino, eu acho que tudo se tornou de modo igualitário, porque a escola é para todos, então eu acredito que ao haver uma unificação, apesar desta questão tão diferenciada que ela tem nesse histórico, eu acredito que agora todas estejam no mesmo patamar. [...] Eu convivo ou quando você está fora da unidade, há pessoas que já me perguntaram qual era minha profissão e, quando você relata ser professora, ao saberem que você leciona nesta unidade, o que você sente por parte das outras pessoas (que não da nossa profissão) é alguma reação, elas têm o ideal sobre esta unidade, sim, que eu estou na melhor escola, por ela ser centralizada e por ela ter uma característica de escola particular, é essa a referência que eles têm: a escola Prada até nos dias de hoje e as referências, além da localização. [...] O fato de ela ter sido criada pela indústria e carregar esse sobrenome, talvez seja por isso que as pessoas ainda conceituam muito bem a unidade. Eu acredito que é por esse motivo, de cada setor que passou por aqui ou está por aqui, querer dar cada vez mais. A unidade não quer deixar nada passar esquecido. Ela continua bem conceituada, no meu ponto de vista, mas assim, algumas pessoas perderam esse foco. Como fazer as pessoas que não conhecem a história, que não são limeirenses e que vieram de outro município, de outro estado... Acho que a gente está trabalhando em sala de aula. Por isso eu acho relevante a gente trabalhar em sala de aula a questão da historicidade da escola para que essas pessoas possam ter garantia que tem um bom ensino, que ela tem um histórico muito diferente e que esse histórico vai permanecer e além de permanecer a criança está tendo na escola uma educação de qualidade (SHEILA, 2015).

É interessante notar que a alusão ao “bem conceituada”, portanto, se relaciona a uma suposta similaridade com “escola particular” e distinção ao que é periférico, este geralmente visto como pobre e inseguro.

De modo geral, as professoras acreditam que na escola Prada haja um “diferencial”, em comparação às outras escolas, ainda que “não seja de difícil

acesso”, tal como figura no imaginário a seu respeito. Apontam também que a escola atende crianças de regiões diversificadas, tal como outras escolas. Embora não seja escola elitizada, consideram que de certa forma pode-se construir esta imagem desta escola. “Foi dado valor a essa escola no passado [...] e ela se perpetua até hoje como um referencial”, verbalizou uma das entrevistadas.

Como disse, eu tenho um apego afetivo a esta unidade, por ter sido a primeira com que tive contato lecionando neste município. Essa unidade escolar está em um lugar privilegiado e ainda que somos pressionadas, não acredito que há trabalho em nossa área que não exija de cada um dos componentes da equipe um trabalho exaustivo. Considero-me trabalhando com uma equipe democrática, que cuida e zela pelos espaços coletivos, atualizando suas práticas, adaptações curriculares. A escola é um movimento sempre e em todos os tempos históricos (ISADORA, 2015).

Olha, eu acho que é assim: no fim quando eu saí de lá, eu acho que eles conseguiram reerguer o nome da escola, porque as crianças continuaram vindo de outros bairros. Acho que muita criança vem de perua, de van e acaba estudando lá. Por quê? Por ser uma escola boa, e as crianças, hoje nem tanto, mas mesmo em 90 e pouco, os pais tinham medo de colocar as crianças na periferia, porque eles achavam que a escola do centro era melhor. Então, eles acabaram dando um jeito de trazer as crianças. [...] Eu acho que isso acabou ficando um pouco, pois ainda hoje eu não sei como está, mas acho que é uma escola que continua com o mesmo número de salas, acho que até cresceu mais... Eu não sei como está hoje, mas eu passo ali, vejo que tem muito carro, tem muita criança ainda lá (ZARA, 2015).

Para Moscovici (2015) as representações que as pessoas possuem não estão diretamente relacionadas aos seus modos de pensar, no entanto, contrariamente, o que pensamos e o nosso modo de pensar dependem das representações. As representações, segundo o autor, são impostas sobre os indivíduos, “transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças” (MOSCOVICI, 2015, p. 37). Essas mudanças acontecem com o tempo e resultam de várias gerações.

Nesse sentido, ainda de acordo com Moscovici (2015), as imagens, descrições, os sistemas de classificação e os modos de descrever as situações, dependem de sistemas prévios de imagem, da memória coletiva e da reprodução via linguagem. Portanto, pode-se considerar que as representações das docentes são oriundas de sistemas prévios de imagem, do que a memória teve acesso e reteve e, principalmente da linguagem. Sendo que todos estes aspectos são irreduzíveis e, ao mesmo tempo, indissociados na materialidade histórica e objetiva.

5.5 O entrelaçamento dos aspectos reais e imaginários do histórico e das práticas da Escola Prada nas representações e discursos: idealização, objetivação e reprodução.

É importante destacarmos que há entre o real e o imaginário um mesmo fio condutor. A distinção pode ocorrer na medida em que nos deparamos com determinada situação e buscamos compreender as causas e os motivos que demandaram certos posicionamentos, acontecimentos ou fatos. Contudo, se as pessoas estão dispostas a se perguntarem sobre as distinções entre o real e o imaginário, se faz necessário, de outra parte, identificar como eles se tornam suscetíveis ao entrelaçamento e à mútua influência.

Uma vez que os aspectos reais e imaginários potencialmente se fundem, estes acabam por influenciar o ser humano no modo de pensar, agir e ver. Portanto, as representações e os discursos, de certo modo, se constituem e são constituídos por esse entrelaçamento.

Conforme apresentado nessa pesquisa, o fundador da escola Prada, Agostinho Prada, tornou-se, para uma parte considerável da população limeirense, uma pessoa ilustre e assim, é configurado no imaginário de várias pessoas.

De acordo com Charaudeau (2015), o comportamento da população depende de grandes denominadores comuns: “discursos simples portadores de mitos, de símbolos ou de imaginários que encontram eco em suas crenças; imagens fortes suscetíveis de provocar uma adesão pulsional” (CHARAUDEAU, 2015, p. 78).

Charaudeau (2015) alerta que, ao se discutir a questão do imaginário social, é necessário atentar-se para não incorrer apenas no que comumente a acepção da palavra é descrita nos dicionários, como por exemplo, como sendo sinônimo de algo mítico, lendário, pois define que “o imaginário é efetivamente uma imagem da realidade, mas imagem que interpreta a realidade, que a faz entrar em um universo de significações” (CHARAUDEAU, 2015, p. 203). Portanto, a intenção da presente dissertação foi buscar captar as representações das docentes com base nas categorias de análise que se caracterizam por sua unidade de contrários, tal como a materialismo-idealismo.

E como foi argumentado, não há matéria que, no campo social, não seja mediada pela linguagem, significações, significados e sentidos. Assim como não há ideias e intencionalidades sem uma raiz na materialidade.

Segundo Costas e Ferreira (2011), é de acordo com as vivências que a humanidade constrói significados que sofrem variações de acordo com cada intenção. Dessa forma, os significados podem ser ressignificados.

Aguiar e colaboradores (2009) esclarecem que os significados sociais mais estáveis, e assim compartilhados, são “transformados / convertidos em sentidos, num processo subjetivo, que contem – como elemento essencial – a realidade objetiva”. De acordo com os autores, os sentidos são constituídos por “complexas reorganizações e arranjos”, os quais dependem do momento do sujeito, como das condições objetivas que promovem tal mobilização (AGUIAR; et al., 2009, p. 63). Portanto, segundo os pesquisadores, é na atividade social que os sentidos são gerados.

Ao nos reportarmos aos aspectos reais e imaginários do histórico e das práticas da Escola Prada nas representações e discursos docentes, é possível a percepção de certos entrelaçamentos entre eles.

É interessante apontar que Charaudeau (2015) apresenta a hipótese de que as representações possam revelar, mediante discursos, formas de julgamento e de visão da realidade. Nesse caso, ao direcionar o olhar para uma representação, pode-se apreender se ela julga, ou seja, atribui valor a algo, ou se o modo de ver alguma coisa é com vistas a discriminar ou classificar uma situação.

Todavia, pode-se, em um discurso apreender quais saberes ou conhecimentos estão intrínsecos, pois os discursos “engendram saberes” que, proporcionam a elaboração de “sistemas de pensamento, misturas de conhecimento, de julgamento e de afeto” (CHARAUDEAU, 2015, p. 197).

As docentes participantes manifestaram nas entrevistas diversos conhecimentos. Pode-se depreender também algumas crenças. Enquanto o conhecimento baliza-se na razão científica, as crenças baseiam-se naquilo que o sujeito acredita, independente de comprovação científica. Portanto, as crenças estão assentadas nos julgamentos que se realizam sobre algo, de tal modo que uma escolha pode ser tanto pela razão, como pela emoção.

Configura-se no imaginário ser a Escola Prada privilegiada no sentido da sua comunidade escolar e de sua qualidade de ensino. Conforme relatos das professoras, esta visão positiva existe na visão de colegas de profissão que atuam em outras unidades escolares.

Na realidade, a escola em questão possui uma comunidade que apresenta heterogeneidade e desafios como as demais da rede municipal, mesmo porque é uma escola pública com estrutura semelhante às das demais, excetuando-se o prédio que, pelo valor histórico, possui suas especificidades e, assim, suas características arquitetônicas devem ser preservadas.

Dessa forma, ao se pensar nos significados e valoração atribuídos à comunidade escolar, há uma disparidade entre o imaginário e o real. Alguns julgam e atribuem valor à localização escolar, por supostamente “atrair” um público diferenciado. Na realidade, isso nem sempre condiz, de acordo com as docentes da escola. Segundo uma das depoentes: “Muitos profissionais da rede acreditam que por ser escola central, a comunidade é melhor” (Trecho da síntese da professora entrevistada 06).

A localização geográfica, física, material, é revestida de outros elementos, simbólicos. Ser escola central é não ser periférica. E ser central é logo ser equiparada a uma escola de qualidade, “Tradicional” e ou “particular”. Ou numa só palavra, repleta de juízo: “melhor”. Eis significantes atribuídos à EMEIEF Prada para sancionar sua distinção em relação às “outras” escolas da rede.

Se o imaginário se entrelaça ao real, pode-se inferir que essa “crença”, ou até mesmo “lenda”, de que a comunidade escolar é “melhor” (termo carregado de julgamento), devido à localização da unidade, pode se dissipar, e se tornar algo socialmente compartilhado, de modo a ser idealizada por uns e objetivada por outros, sob a influência desta idealização. Assim, quando algo do imaginário é incorporado por uma pessoa ou um grupo de pessoas, isso se torna entrelaçado à realidade e pode ser constatado, por exemplo, nos discursos, práticas e discursos sobre as práticas.

De acordo com Costas e Ferreira (2011), em uma compreensão vygotskyana, é pela linguagem que os seres humanos interagem em todas as dimensões, portanto, há “uma fusão entre os aspectos culturais e históricos” (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 211).

Nesse sentido, se pelos discursos proferidos, crenças são assimiladas, lendas incorporadas, a importância da difusão dos conhecimentos científicos, colabora para que certas “crenças”, desvincilhadas da razão, possam ser desmitificadas. Com efeito, o materialismo histórico dialético, de acordo com Marx e Engels (1965), parte e persiste em premissas reais, baseadas nos seres humanos, em processo e de

modo não isolado. Assim, é na análise com bases reais que vislumbramos uma possibilidade de se compreender melhor alguns aspectos que se propagam com o tempo e que, dialeticamente, existem como explicações e ideologias baseadas na realidade histórica, ainda que possam distorcê-la.

Ao se ressaltar este item final, tomando o conjunto das sínteses de entrevistas, e das análises dos aspectos elencados dessas e de outras fontes de nossa pesquisa (documentos; textos; livros), um aspecto se fez recorrentemente presente nos discursos sobre a história da escola Prada, os quais dizem respeito ao reconhecimento e à valorização da unidade. Pode-se perceber que as representações sociais e o imaginário a respeito da unidade potencializam uma idealização de que a escola Prada possui uma excelência educacional. Tal fato, ao ser compartilhado socialmente, pode motivar os trabalhadores da instituição a buscarem, de modo persistente, a alcançar esse imaginário, o que possibilita mobilizar um processo, ainda que aquém do ideal/idealizado.

Nas palavras resgatadas de uma das depoentes, podemos interpretar que o entrelaçamento entre o imaginário e o real e as representações tem, em alguns casos, um elemento positivo que pode engendrar nos educadores um comprometimento ainda maior. “Quando você acredita e historicamente reconhece o valor do local que você trabalha, você se dedica de outra forma” (Trecho da síntese da professora entrevistada 01).

Outro trecho, extraído da entrevistada 06, corrobora com a afirmação supracitada, pois, segundo a professora, os comentários que ouve a respeito da escola Prada são de que é uma escola muito boa, “central”, que possui um certo “*status*”. Segundo a entrevistada, isso acaba sendo um “mito”, mas que “ajuda a manter a escola da melhor maneira possível”. Fato que, ainda de acordo com a entrevistada 06, “quem entra na escola para trabalhar já vai ciente de que tem que oferecer o melhor”, porque é uma “escola muito boa”. Esse discurso nos reporta, mais uma vez, à indissociação e ao mesmo tempo irredutibilidade entre o real e o imaginário.

Nas palavras de Spink (1995, p. 89) ao discorrer sobre as representações sociais, é importante ter o entendimento de “como o pensamento individual se enraíza no social” e também como ambos se modificam mutuamente. Desse modo, aspectos de origem individual, podem ser compartilhados e enraizados socialmente.

Daí a importância da categoria individualidade-sociabilidade na compreensão do jogo entre o material e o ideal.

É no entrelaçamento entre os aspectos imaginários e os reais que há a possibilidade de se materializar e movimentar forças antagônicas, que se tensionam, que se confrontam, de “perpetuação” e “superação”.

O entrelaçamento pode motivar idealizações que podem ser objetivadas pelas pessoas, de modo que tais representações, baseadas em “mitos”, continuem a se re-produzir, no imaginário social, pois o ideal, de alguma forma, figura no real.

Entretanto, paradoxalmente, nessa imbricação, podem-se encontrar também razões para coibir as reproduções mistificadas e buscar superá-las, a partir de uma lente que canalize o olhar para além das aparências e do superficial.

É pois, com uma visão assentada na realidade concreta e, no convívio humano que, pela linguagem, os discursos também podem compartilhar socialmente aspectos do imaginário que foram ressignificados pelo real e, assim, dialeticamente, buscar resgatar do imaginário para o real muitas representações que pendiam mais para o imaginário social, com vistas à apropriação do real.

Portanto, conclui-se, da análise das entrevistas, que há uma série de significações a respeito da Escola Prada que são expressas sob o sentimento de orgulho, e por vezes, até de nostalgia, num certo elo com um passado mítico da escola. Fomentam práticas e formas de reconhecimento que fazem da escola uma instituição valorizada.

Pode-se perceber que o real da escola se coloca sempre: suas similaridades com demais escolas públicas, sua sociabilidade histórica e regional, sua circunscrição ao contexto político, político educacional, suas dinâmicas relativas ao HTPC, limites e possibilidades do PPP como trabalho coletivo e efetivamente democrático, etc. Não seria uma imagem idealizada o que poderia modificar os impasses do devir histórico e concreto do cotidiano e prática escolar.

A escola se insere no real. Há docentes que nela estão para poder estar mais próximos de suas residências. Sem “romantismo”. Ou porque as conjecturas de suas trajetórias na rede para lá as conduziram. Mas há também docente que diz que “escolheu a dedo” a escola (ainda que admita que houvesse também a praticidade de estar perto de sua residência).

Assim, embora uma imagem (idealizada) não possa transformar o real, não é sem, ou desconectada desta imagem, que os impasses entre individualidade e

sociabilidade, entre o singular e o coletivo, significados e sentidos, são apropriados e objetivados nas práticas, representações sociais e discursos das docentes da EMEIEF Prada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado sinaliza algumas reflexões acerca das representações sociais atribuídas à unidade escolar, de modo que “procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 66).

Tomamos como estudo a escola Prada e buscamos compreender o que os professores atuais, ex-professores, professores aposentados e os que estão exercendo outra função ou lecionando em outra unidade, pensam a respeito da EMEIEF Prada. A pesquisa utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com vistas à captar as representações e discursos das docentes sobre a referida unidade escolar.

As entrevistas revelaram aspectos relacionados a: trajetória e formação profissional; concepções sobre escola e formação; relações de trabalho; representações sociais sobre a escola; sistema de ensino e práticas neles desenvolvidas. Tais aspectos foram analisados com base nas seguintes categorias de análise: sociabilidade-individualidade; materialismo-idealismo; objetivação-apropriação.

É interessante destacar que, em alguns pontos da entrevista, nem todas as entrevistadas conseguiram pormenorizar as questões apresentadas. Um exemplo refere-se a indagações que envolviam conceitos como trabalho e sociedade.

As impressões obtidas no processo das entrevistas são bem variadas. Em algumas das participantes, percebia-se a satisfação em poder dialogar sobre a escola Prada. Sorrisos e expressões faciais que denotavam alegria e bem-estar foram, por diversas vezes, notados pelos pesquisadores. Houve também a percepção de que, embora a contribuição para a pesquisa fosse voluntária, algumas pessoas, poucas, na verdade, demonstraram certo nervosismo ao responder e por vezes, buscaram “encurtar” o diálogo. Outras participantes não se sentiram à vontade com o gravador, fato respeitado por nós e, que por isso, não foi possível a gravação em áudio, nesses casos, o registro foi feito por escrito.

Consideramos a importância da instituição escola em nossa sociedade e ponderamos que a escola pode ser um instrumento potente para a formação da intelectualidade. Duarte (2006) resgata a concepção gramsciana na qual a escola é entendida como instrumento de elaboração de intelectuais nos mais diversos níveis.

Nessa perspectiva, podemos compreender que quanto mais unidades escolares especializadas houver, mais possibilidades podem ser geradas de se ampliar o mundo cultural de um grupo de pessoas, ou seja, da população.

De modo geral, a unidade escolar é vista pelas educadoras como um “ícone”. Nas falas das professoras há certa “reverência” ao fundador da escola, o comendador Agostinho Prada. No entanto, nos conteúdos das entrevistas não apareceram tantos detalhes sobre a figura do comendador, e na maioria das vezes, as falas são bem parecidas e curtas sobre essa temática. O mesmo aconteceu a respeito da história da escola Prada.

Ao se discutir sobre a escola Prada torna-se que praticamente indissociável o ato de discorrer sobre sua origem (fundação) e, conseqüentemente, ainda que de modo sucinto, a respeito de seu fundador.

Apontamos no desfecho da análise das entrevistas e de nossas considerações teóricas, que a realidade depende de ser percebida pelo homem para ser significada; ou seja, é a percepção que proporciona o significante para a produção do imaginário, sendo que este dá sentido à realidade.

Pode-se, diante do trabalho realizado, conjecturar que a escola Prada configura positivamente no imaginário social de uma parte considerável da população, até mesmo pelo tempo da instituição, pelo histórico e também por sua localização (aspecto este ao mesmo tempo simbólico e físico-geográfico). Desse modo, a realidade subsidia elementos para o imaginário social, que, por sua vez, influencia as representações sociais, produto gerado pelo coletivo e, que se soma ao particular (à vivência, conhecimentos e ao nosso modo de interpretar o que vivenciamos). As experiências de cada ser humano levam à significação de algo e, conseqüentemente à sua valorização ou não.

Pensar sobre as representações que conseguimos captar das professoras depoentes, nos leva a compreender que, as representações são elaboradas pelo que cada ser humano constrói por meio de sua vivência, ou seja, são também influenciadas pelos processos de apropriação e objetivação que, por sua vez, se relacionam aos pares individualidade – sociabilidade e materialismo – idealismo.

Assim, a realidade mobiliza a construção das representações: “O homem é, portanto, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, conhecedor do mundo e por este conhecido, soberano súdito, espectador observado” (CHARAUDEAU 2015, p. 191).

Os conteúdos das entrevistas, no que tange ao imaginário da escola Prada, reverberam os discursos que geralmente são proferidos pela população, o que nos possibilita sustentar a tese de que há um imaginário social a respeito da EMEIEF Prada. Tal representação se configura em diferentes vozes que expressam a unidade em questão, como sendo uma escola boa, de qualidade, e possuidora de um diferencial em relação às demais escolas públicas da cidade: sua localização geográfica e sua origem.

Chama-nos a atenção de que, mesmo sendo uma escola tradicional, no sentido de possuir décadas de atuação, o conhecimento sobre seu histórico, comumente não é aprofundado.

Duarte (2001) ao abordar a concreticidade da individualidade, recupera Marx, ao afirmar que a individualidade humana é “uma síntese dinâmica de múltiplas determinações” (p. 22). Deste modo, apontamos que falas dos sujeitos individuais são falas de um coletivo, ao mesmo tempo em que nelas o coletivo se singulariza. Consideramos a pertinência desta proporção na medida em que os discursos e representações analisados são, simultaneamente, sociais e singulares, e expressam significados socialmente compartilhados e sentidos atribuídos com base em trajetórias e formações particulares.

Destacamos ainda, a importância da valorização histórica por parte da comunidade, e também por aqueles que trabalham na instituição escolar, uma vez que isso não somente nutre os significados atribuídos à escola, como também, revigora os sentidos facultados à ela.

Em tese, os significados que ressaltam a escola como uma instituição com ensino de qualidade, aberta ao trabalho educacional inclusivo e com profissionais dedicados, reafirmam as representações sociais e potencializam aos profissionais o compartilhamento de tais significações e desse modo, um comprometimento ainda maior com o trabalho desenvolvido na unidade escolar.

Vigotski (2001) baseado nos estudos de Paulham discorre sobre o sentido e o significado das palavras e afirma que,

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Ressalta o autor que, de acordo com o contexto, o sentido da palavra se altera, no entanto, o significado permanece imóvel, independente do contexto. Assim, é por meio das relações sociais que o sentido é constituído. Ilustra tal definição ao mencionar que um sentido geral, definido em quaisquer outros contextos, pode assumir um “sentido intelectual e afetivo bem mais amplo” (VIGOTSKI, 2001, p. 465), abrangendo outros significados.

Entendemos que as práticas educacionais e sociais ocorridas no interior da escola Prada podem, se forem mantidas, além de fortalecer o trabalho desenvolvido na unidade escolar, podem também ser aprimoradas e observadas por outras instituições, visando a melhoria da qualidade do ensino.

Outro ponto que nos chama a atenção se refere à necessidade de se olhar criticamente para o que realizamos, de modo a buscar mudanças que contribuam para uma sociedade mais justa e que combata as desigualdades. Enquanto profissionais, isso se traduz em sermos críticos e atuantes. Concordamos com Duarte (2006) ao asseverar que o intelectual crítico “... não perde de vista que seu trabalho, assim como qualquer atividade nesta sociedade capitalista, traz a marca da contradição entre humanização e alienação” (DUARTE, 2006, p. 95).

Na medida em que os educadores trabalham com as relações entre a produção histórica da riqueza espiritual do gênero humano e a reprodução dessa riqueza na educação de cada ser humano, o intelectual crítico em educação precisa abordar de maneira dialética as relações entre esses dois processos, mais precisamente, as relações dialéticas entre objetivação histórica do gênero humano e a formação social do indivíduo (DUARTE, 2006, p. 95).

Desse modo, em nosso propósito de estudar uma unidade escolar, sua história e as representações, se dá no encadeamento daquilo que almejamos para cada instituição de educação formal, que seja “uma escola que, desde a educação infantil até o ensino superior, efetivamente universalize a apropriação das formas mais elevadas, desenvolvidas e ricas do conhecimento humano” (DUARTE, 2006, p. 97).

Por fim, mas sem a pretensão de esgotar a temática, há que se considerar que a sociedade de classes, fruto do modo de produção capitalista tem ao longo do tempo produzido uma redução de conceitos, valores e até mesmo da humanidade, ao passo que objetos ganham vida e o ser humano é desumanizado. Processos que antes visavam uma formação ampla, são desconstruídos até se tornarem uma semi-formação.

Nas palavras de Lukács (2003, p. 194): “apenas quando compreendemos essa dualidade conseguimos ter uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio”.

Ressaltamos, então, a importância da escola como instância de educação formal que, cumpridora de seu papel social possa lidar com a dialética existente entre a formação idealizada pelo capital e a formação humana que advogamos, que compreende o trabalho educativo como um modo de desenvolvimento humano, que tem o papel de ensinar e transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade e de oferecer uma formação integral, tendo as pessoas como preocupação central.

Concordamos com Segnini (1988, p. 134) que aponta ser importante que nós, enquanto educadores, tenhamos ciência de que por meio de um “ritual, a ideologia da classe dominante”, que está presente direta ou indiretamente nas relações sociais, busca fazer uso da escola como um mecanismo para “intensificar e clarear e ocultar alguns aspectos”, de modo a manter a divisão de classes e seus privilégios.

Com efeito, se queremos mudanças sociais é necessário conhecermos as estratégias e os rituais de poder, as contradições dos processos históricos de apropriação e objetivação, nos apercebermos das distinções e interligações entre o imaginário e o real, o individual e o coletivo, para que possamos seguir na contramão, em busca de uma sociedade mais justa e com uma educação de qualidade para as pessoas, na qual sentidos éticos prevaleçam sobre significados ideológicos.

FONTES CONSULTADAS

Arquivo Público do Estado de São Paulo

Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1907 – 1908 – 1926 – 1936 – 1937

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, Botucatu, v. 1, n. 22, p. 313-25, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>>. Acesso em: fev. 2015.

AGUIAR, B. C. L. de. A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel. **Nuances**, Presidente Prudente, v. VII, set. 2001. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/133>>. Acesso em jan. 2016.

AGUIAR, W. M. J.; et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-68, jan./mar. 1994,

_____. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ARAGÃO, J. E. O. S.; GUEDES, M. A.; MURANAKA, M. A. S. O modelo de competência como fundamento dos currículos dos cursos de graduação no Brasil: contradições e implicações para a formação do pedagogo. In: POR UM ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA. Nov. 2012. Macau, China. **Anais...** Macau. 2ª Conferência. Disponível em: <[http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_3/Aragao_J_Euzebio%20et%20al%20\(Brasil\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_3/Aragao_J_Euzebio%20et%20al%20(Brasil).pdf)>. Acesso em ago. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação: USP, SP. 2006.

BETTINI, R. F. A. J. **Laços tecidos no tempo: a instrução pública em Limeira**. São Carlos, RiMa, 2000.

BEZERRA, M. C. S. **Educação étnica**: a pluralidade das propostas educacionais de origem germânica no Estado de São Paulo. 2007. 233 f. (Tese Doutorado) – Faculdade de Educação; Universidade Estadual de Campinas; Campinas, 2007.

BEZERRA, M. C. S.; ROSA, J.; BEZERRA NETO, L. Pedagogia da terra numa universidade estatal: o curso da UFSCar. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 6, v. 6 n. 12, p. 3-8, jan./jun. 2013. ISSN: 1982-4440.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Portugal. Editora Porto, LDA.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/ Lisboa: Bertrand Brasil/ Difel, 1989.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

BUSCH. R. K. História de Limeira. Limeira – São Paulo: Edição da Prefeitura Municipal, 1967.

CARITÁ. W. J. Cia. Prada Indústria e Comércio. Limeira: **Comissão Pró-Tombamento**, 2003. Disponível em: <www.defendebrasil.org.br/novo/img/pdf/-histpradafim3.html.pdf>. Acesso em ago. 2014.

CHARAUDEAU, P; MANGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2015.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. Parte II, cap. 6, p. 58-75.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 55, 2011, p. 205-223. Disponível e: <<http://www.rieoei.org/rie55a09.pdf>>. Acesso em dez. 2015

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. www.perspectiva.ufsc.br.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escolar de Vigotski**. 3ª ed. – Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3 ed. Liber Livro Editora, 2008.

FRIGOTTO, G. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: O trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisas**, (47): 38-45, nov. 1983.

GAZETA DE LIMEIRA. Suplemento histórico. Limeira, SP, 1980. 47 p.

GOMEZ, Carlos Minayo... [et al.]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HELOANI, R.; PIOLLI, E. Trabalho e subjetividade na “nova” configuração laboral: quem paga a conta? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 118-129, dez. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Ferramentas cidades. Limeira**. Acesso em 04 de setembro/2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/extras/perfil.php?lang=&codmun=352690&search=limeira%20-%20informa%C3%A7%C3%B5es-completas>>. Acesso em ago. 2015.

LARA, R. Da atividade humana sensível à ciência real unificada. In: SOUZA, José dos Santos, org. II. Araújo, Renan, org. III. Noma, Amélia Kimiko... [et al.]. **Trabalho, educação e sociabilidade**. – 1. ed. – Maringá: Práxis: Massoni, 2010. 316 p.

LESSA, S. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. **Serviço Social e Sociedade**, v. 52, pp. 7-23, Ed. Cortez, S. Paulo, 1996.

LESSA, S. Serviço social, trabalhadores e proletariado: dos “práticos” e dos “teóricos”. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p. 293-316, jul./dez. 2011.

LIMA, F. R. **A cartografia ambiental de síntese**: procedimentos e aplicações para o município de Limeira – SP. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação**. Debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARAFON, D. Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, VII, 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../ZjxYEbbk.doc>. Acesso em: jan. 2016

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1965.

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. v. 1. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. **Para uma crítica da economia política**. [S.l.: s.n.], 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/down-load/texto/cv000054.pdf>>. Acesso em 15 set. 2015.

MICHAELIS. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/in-dex.php?lingua=portugues-portugues&palavra=heteronomia>. Acesso em 04 set. 15.

MOREIRA, M. S. C. Trabalho e educação: relações de dependência e in(ter)dependência. In: JORNADA HISTEDBR, XII, 2014, Caxias. **Anais...** Caxias: UEMA, 2014. p. 1224-1234. Disponível em: <http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/6/artigo_eixo6_311_1410818300.pdf>. Acesso em jan. 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006

PESSOA, F. **Livro do Desassossego**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADA, EMEIEF. **Relatório EMEIEF Prada**. Síntese da história. Limeira, 2012. Disponível em: http://www.limeira.sp.gov.br/secretarias/sme/escolas/Relatorio_EMEIEF_PRADA_31.10.12.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015.

LIMEIRA. **Lei Complementar n. 442 de 12 de janeiro de 2009**. Dispõe sobre o Novo Plano Diretor Municipal de Limeira. Limeira, 2009. 134 p. Disponível em: <http://www.limeira.sp.gov.br/pml/sites/default/files/secretarias/obrasurbanismo/downloads/lei_complementar_442.09_-_alterada_pela_lc732_2015.pdf>. Acesso em jan. 2016.

SAMPAIO, I. M. Trabalho e educação: paradoxos na formação do trabalhador. IN: FRANÇA, R.L. org. **Educação e Trabalho: Políticas Públicas e a Formação para o Trabalho**. Campinas: Editora alínea, 2010.

SANFELICE, J. L. História, Instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR on-line**. Número especial, Ago./2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/rev22e.html>>. Acesso em out. 2015.

SANTOS, A. S. **Um dia belo, no outro esquecido**: A história do grupo escolar Coronel Flamínio Ferreira – Limeira: SP (1901-1930). Campinas, SP: [s.n.], 2011.

SÃO PAULO (Estado). Inspectoria Geral do Ensino. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1907-1908.

_____. Mapas. **Estado de São Paulo**: site institucional. Disponível em <http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/historia_mapas> Acesso em 05 jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. 128 p.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico crítica. In: MARSIGLIA, A.C. G.(org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Sobre a recepção de Gramsci na educação brasileira. In: LOMBARDI, J.C. (org.), [et. al]. **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013. 142f.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCARTEZINI, E. Z. **As relações entre a escola e seu entorno investigadas sob a perspectiva do tempo e do espaço**. Rio Claro: Unesp, 2002. Trabalho de Vivência Educadora 05 - referente ao PEC – Formação Universitária.

SEGNINI, L. **A liturgia do poder: trabalho e disciplina**. São Paulo: EDUC, 1988.

_____. Trabalho e educação: uma relação tão necessária como insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, 14 (2), p. 72-81, 2000.

_____. O que permanece quando tudo muda? Precariedade e vulnerabilidade do trabalho na perspectiva sociológica. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 69-86, 2011.

SERBENA, C. A. Imaginário, ideologia e representação social. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, n. 52. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003, p. 2-13.

SILVEIRA, M. C. **Imigração Italiana em Limeira-SP: Terra, Política e Instrução Escolar (1880-1900)**. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SPINK, M. J. O estudo empírico das representações sociais. In: _____. **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

STAHLBERG, A. Agostinho Prada e os parentes que vieram pra Limeira. In: HEFLINGER, M. H. L. **Revista Povo**. Limeira, SP: CR Gráfica e Editora Ltda., 2003.

UHLE, Á. **O exercício da docilidade: estudo da formação profissional no Senac**. Campinas: Unicamp, 1982.

VIEIRA, C. E. Notas sobre cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. **ANPED Sul**, 2002. Disponível em: <http://www.portalanped-sul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,_Historia_e_Filosofia/Trabalho/10_47_14_t95.pdf>. Acesso em 04 set. 15.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A transformação socialista do homem**. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1k9RuKbyvjPAKrHm789unBVvtHH0GyAHdxKgOnwpcss/edit?pli=1#>>. [Acesso: janeiro de 2016].

SITES CONSULTADOS

Associação Comercial e Industrial de Limeira. Visão Empresarial. Acesso em 21 ago. 2014. Disponível em <<http://www.acil.org.br/site/jornal/20070203/jornal-18.htm>>.

Associação Nacional de Educação Domiciliar. Disponível em: <<http://www.aned.org.br/portal/index.php/quem-somos/objetivos?id=4>>. Acesso em set. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em ago. 2014.

Prefeitura Municipal de Cordeirópolis. Disponível em: <<http://www.cordeiropolis.sp.gov.br/index.php/cordeiropolis>>. Acesso em 05 jun. 2015.

Secretaria de Educação de São Paulo. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/consulta.asp?Op=102556&cod_mun=417&Ensino=0&Diretoria=0&Modalidade=0&rede=1&nome=&distrito=0&Paginar=1&firsttime=Nao&detmodx=0. Acesso em jan. 2015

SENAC. Disponível em <<http://www.se-nac.br/institucional/senac/historia.aspx>>. Acesso em 31 ago. 2015.

SENAI PR. Disponível em <<http://www.se-naipr.org.br/o-senai/conheca/historia-1-20291-169224.shtml>>. Acesso em 31 ago. 2015.

SESI. Disponível em: <<http://www.sesi-sp.org.br/institucional/historico>>; <<http://www.sesipr.org.br/o-sesi/conheca/historia-1-20081-169665.shtml>>. Acesso em 31 ago. 2015.

FONTES PRIMÁRIAS

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto Lei n. 5452**. Brasília, Casa Civil, 1943.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9634/96**. Brasília, MEC, 1996.

_____. **Plataforma Brasil**. Brasília, Ministério da Saúde. Disponível em <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>.

_____. **Lei n. 11.738**. Brasília, Casa Civil, 2008.

LIMEIRA. **Resolução SME n. 09**. Limeira, São Paulo, 2014. Acesso em agosto de 2015. Disponível em <<https://smelegal.wordpress.com/regulamentacoes/atribuicao-de-aula/>>.

_____. **Plano Municipal de Limeira n. 5545**. Limeira, São Paulo, 2015.

ANEXOS

Anexo A

Comendador Agostinho Prada

Personalidades Limeirenses

Um dos grandes beneméritos da nossa terra, aqui chegou aos 13 anos, fundando a primeira das grandes indústrias de Limeira. Sua vida foi marcada por corajosas iniciativas e nobres atos. Nasceu Agostinho Prada em 2 de abril de 1885, em Madrano, Província e Trento, na Itália, o caçula dos dez filhos de Giuseppe Prada e Ana Baitella.

Chegou ao Brasil em 1898 e foi trabalhar com seu irmão em um armazém, a Casa Prada, aos 16 anos, já era interessado da firma, assumindo a gerência dos negócios na ausência do irmão José Prada.

A firma entrou como acionista na nascente sociedade que explorava os serviços de eletricidade de Limeira, fundada pelo Dr. Camargo e os Srs. Kehl e Ignarra.

Em 1906 comprou a sua casa de moradia, pertencente ao médico Antonio Cândido de Camargo, que tinha se transferido para São Paulo. Esta residência é o prédio da ex-prefeitura na Rua Barão de Cascalho. Já tinha o seu automóvel um dos primeiros que houve no Brasil.

Montou na garagem anexa a essa casa, uma fábrica de gelo, com máquina importada da Alemanha.

Comprou para a firma um terreno perto da estação e lá instalou uma máquina de beneficiar arroz, também alemã. Formou a firma Cruz, Prada & Cia. Para exploração dos serviços telefônicos de Rio Claro. Essa empresa constituiu a rede de interurbano que ligava Campinas, Rebouças, Vila Americana, Limeira, Cordeiro, Rio Claro, Corumbatay e São Carlos. Em 1907, com o início da fabricação de chapéus de pêlo, em dependência da sua residência, com trinta empregados foi plantada a semente daquela que viria a ser a maior fábrica do gênero.

No ano de 1908 casou-se com D.Clélia Cocito e foram os pais de Aldo, Ada, Remo e Túlio.

Tendo se tornado insuficiente o espaço onde funcionava a fábrica de chapéus, decidiu construir um pavilhão perto da sua máquina de arroz. Para isso utilizou o material do antigo mercado municipal estão existente no largo do Teatro (Praça Toledo Barros), que comprou por Dois Contos e Quinhentos. Em 1909, com dois sócios, forma no Triângulo Mineiro a Cia. Força e Luz de Araguay. Em 1910, transfere a fábrica de chapéus para o novo local e inicia-se a fabricação de chapéus de lã. Comprou um terreno de 5 alqueires que ia desde o Ribeirão Tatu até o Lazareto (alto da Vila Camargo) e organizou a Cia. Industrial de Limeira. Nesse terreno, em sociedade com os irmãos Levy, instala-se a Fábrica de Phosphoros Radium. A Cia. Telefônica Bragantina foi por curto tempo patrimônio dos Prada.

Em 1911 Agostinho Prada muda-se para São Paulo, vendendo a sua residência de Limeira para a municipalidade, onde nesse ano se instalou o **Paço Municipal**.

Em 1912 a Fábrica Prada monta escritório central em São Paulo. Posteriormente é comprado um terreno no Belenzinho onde se instalou uma tecelagem de seda e seções de

tinturarias e estamparias.

Em 1º de julho de 1915 a indústria passou a chamar-se José Prada, Irmãos & Cia., passando em 15 de janeiro de 1919 para Prada & Cia. Ltda. Em 1917 foi adquirida a Cia. Força e Luz de São Valentim e em 1923 a Empresa Força e Luz de Ponta Grossa. Em 1923 passa para S.A. Cia. Prada.

Agostinho Prada passou a viajar periodicamente para a Itália, onde tinha propriedades. Em 1927 é agraciado pelo governo italiano com a sua Comenda (Medalha de Ouro de Mérito Civil) por suas virtudes filantrópicas e pela ereção da Casa Maternal Ana Prada de Madrano. Em 1930 compra em Santa Rita do Passa Quatro a Fazenda São José, transformando-a numa das mais belas vivendas agrícolas do país e onde passava grande parte do seu tempo.

Em 1929 é adquirida a Cia. Força e Luz de Uberlândia e em São Paulo, na Rua Senador Queiroz, monta-se a fábrica e chapéus de palha. Logo depois transfere-se de Limeira para São Paulo a fábrica de chapéus de pêlo, que só retornou para Limeira em 1935, quando os Prada compraram a Fábrica de Chapéus Fontana.

No ano de 1933 iniciou-se a fábrica de feltro (mantas para cavalos e buchas para espingardas) e no ano seguinte montou-se em Porto Ferreira uma indústria de beneficiamento de algodão com fiação em sociedade com o Sr. Pironi, hoje Cia. Industrial e Algodoeira Pironi.

Em 1937 começou a construção da nova fábrica de Limeira, nos altos da cidade, que abrigaria todas as instalações da Prada em 1939, ano em que também se fundou em São Paulo a Cia. Imobiliária Prada.

1941 – A S.A. Cia. Prada passa chamar-se Cia. Prada Indústria e Comércio. Com outros sócios monta-se em Limeira a Fábrica de Óleo (Cia. Refinadora de Óleo Prada) que não deu resultados muito positivos e da qual derivou a atual Cia. Metalúrgica Prada de São Paulo. Em 1942 foi criada a Cooperativa dos Empregados, em 1944 instituída a Fundação Prada, em 1947 inaugura-se o Grupo Escolar Prada (doador à municipalidade), em 1949 montada a Creche D. Clélia Prada e em 1954 o Jardim de Infância D. Íris Della Chiesa. O Título de Cidadão Limeirense lhe foi atribuído em 1956 e em 1971 recebeu a Medalha Marechal Rondon.

Aos 89 anos faleceu, no dia 7 de fevereiro de 1975, na sua fazenda de Santa Rita. A frente do Grupo Industrial Prada deixou seus filhos Aldo, Remo e Túlio.



Anexo B

Figura 03 - Demolição do muro da EMEIEF PRADA - FOTO DO JORNAL GAZETA DE LIMEIRA - EDIÇÃO DO DIA 14/09/2014.

Anexo C



PODER JUDICIÁRIO
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO



Registro: 2015.0000510471

ACÓRDÃO

Vistos, relatados e discutidos estes autos de Apelação / Reexame Necessário nº 0020492-09.2012.8.26.0320, da Comarca de Limeira, em que são apelantes PREFEITURA MUNICIPAL DE LIMEIRA e JUIZO EX OFFICIO, é apelado RONEI COSTA MARTINS.

ACORDAM, em 8ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça de São Paulo, proferir a seguinte decisão: "Negaram provimento ao apelo e ao reexame necessário. V.U.", de conformidade com o voto do Relator, que integra este acórdão.

O julgamento teve a participação dos Exmos. Desembargadores PAULO DIMAS MASCARETTI (Presidente sem voto), LEONEL COSTA E ANTONIO CELSO FARIA.

São Paulo, 22 de julho de 2015.

Rubens Rihl
RELATOR
Assinatura Eletrônica



PODER JUDICIÁRIO
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Apelação nº: 0020492-09.2012.8.26.0320
 Recorrente: JUÍZO *EX OFFICIO*
 Apelante: PREFEITURA MUNICIPAL DE LIMEIRA
 Apelado: RONEI COSTA MARTINS
 Comarca: LIMEIRA
 Voto nº: 17852

APELAÇÃO – AÇÃO POPULAR – Demanda visando obstar que obras da Prefeitura Municipal acabem por demolir patrimônio cultural e histórico da cidade – Procedência pronunciada em Primeiro Grau – Decisório que merece subsistir – Conselho de defesa do patrimônio histórico e arquitetônico do Município de Limeira que atestou a importância da obra erigida em 1937, que abrigava importante complexo fabril da Cidade – Muros que cercam a indústria e complexo educacional que estão sendo demolidos para a expansão de avenida – Inadmissibilidade – Importância incontestável dos monumentos que, pela história e arquitetura, ganharam proteção legal do Município – Evidências de que as obras da Administração Pública descaracterizariam a construção – Reexame necessário desacolhido. Negado provimento ao recurso.

Trata-se de ação popular, com pedido de concessão de medida liminar, movida por RONEI COSTA MARTINS contra a PREFEITURA MUNICIPAL DE LIMEIRA, objetivando que se determine à requerida que se abstenha de realizar qualquer obra na Escola Prada sem a devida cautela ou sem autorização dos órgãos estaduais e municipais. Pede, também, que a requerida seja condenada a restaurar o imóvel ao estado em que se encontrava antes da reforma.

A r. sentença de fls. 175/177, da qual ora se adota o relatório, condenou a ré a proceder, em um ano, à completa restauração dos muros da Escola Prada de modo a torná-lo em conformidade ao que era, sob pena de multa diária.

Irresignado, o Município apresentou recurso de apelação buscando



PODER JUDICIÁRIO
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

a inversão do resultado do julgado. Alega, em síntese, que o imóvel que teve seu muro demolido em 25 de agosto de 2012 foi o da Escola – EMEIEF Prada (Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Prada), com inscrição cadastral municipal n.º 0460.023.0000, sendo que o imóvel que foi objeto de tombamento provisório é o cadastrado no Município sob o número 0461.001.000, que compreende o Centro Infantil Prada e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.ª. Flora de Castro Rodrigues, que é conhecido como Creche Prada. Sendo assim, o imóvel que sofreu a intervenção não estaria abarcado pelo tombamento, não havendo que se falar em proteção histórica dele.

Defende que o imóvel em que se deu a intervenção não tem relação com o conjunto arquitetônico supostamente protegido, localizado do outro lado da rua, conforme informações juntadas com a contestação.

Defende que a desídia da CONDEPHALI em proceder ao inventário do imóvel não deixa dúvida quanto à falta de interesse do órgão em perpetuar o tombamento dos imóveis descritos no Decreto de Tombamento Provisório.

Pede, subsidiariamente, a prorrogação do prazo para o restauro.

Apesar de intimado, o autor deixou de apresentar contrarrazões (fl. 193).

A d. Procuradoria de Justiça, instada a se manifestar, opinou pelo improvimento do recurso (fls. 197/200).



PODER JUDICIÁRIO
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

É, em síntese, o relatório.

Bem examinada a questão posta em Juízo, vê-se que a irresignação recursal não comporta provimento.

Da prova produzida dos autos, denota-se a importância histórica da construção objeto de intervenção do Município.

Com efeito, o Conselho Municipal de Defesa do Patrimônio Histórico e Arquitetônico do Município de Limeira – CONDEPHALI, que é o órgão colegiado de assessoramento na defesa do patrimônio histórico, estético, turístico, paisagístico e arquitetônico no Município (criado através da Lei Municipal n.º 3.458/2003) e que tem, como uma das funções, a de propor o tombamento de bens móveis e imóveis situados na cidade de Limeira, demonstrou a importância da construção para o patrimônio histórico do Município.

Conforme suas palavras, o monumento se localiza em:

(...) uma área onde no passado funcionaram as instalações do antigo complexo fabril das Indústrias Prada, a qual foi uma das maiores produtoras de chapéus de pelo, lã, palha e feltro do Brasil. O complexo fabril remanescente, onde hoje encontra-se a Prefeitura Municipal de Limeira, foi construído entre 1937 e 1939, onde, além de chapéus, passou a fabricar feltros industriais e calçados.

Neste período foram construídos o prédio central (onde está a Prefeitura Municipal) para abrigar a indústria de chapéus, seus jardins e fonte, todos murados. Este conjunto fabril alterou completamente a qualidade urbana da cidade de Limeira, que ainda tinha, nesta época, ares de cidade



PODER JUDICIÁRIO
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

interiorana simples e modesta, ainda com aspectos rurais. Este novo complexo trouxe para o Município aspectos urbanísticos aos moldes das grandes cidades que se desenvolviam pelo estado.

Nos anos subsequentes foram construídos o Grupo Escolar "Prada" em 1947, a Creche "Clélia Prada" em 1949 e o Jardim de Infância "Iris Della Chiesa" em 1954, estas últimas funcionando no mesmo edifício.

Importante salientar que o tipo de muro em estilo art decò construído para cercar a Indústria Prada foi também utilizado para a construção das escolas do grupo, mostrando que a construção e importância de todo este conjunto arquitetônico formado pelo complexo fabril da antiga Indústria Prada (fl. 114).

Ora, é justamente este muro em estilo "art decò" que foi objeto da intervenção da Prefeitura Municipal.

Este muro cerca, conforme o órgão técnico afirma, todo o complexo da antiga indústria, sendo inadmissível a escusa apresentada pela Administração de que somente parte da construção estaria protegida por tombamento provisório.

Não haveria sentido deixar isenta de proteção apenas parte do conjunto arquitetônico. Aliás, é o próprio órgão do Município quem diz ser o trecho parte do mesmo monumento:

"entende-se que não se pode dizer que a Escola e a Creche Prada são totalmente distintas, conforme descrito na fl. 79 do respectivo processo, uma vez que as escolas fazem parte do conjunto arquitetônico construído pela antiga Indústria Prada. Além das escolas, faziam parte do conjunto a Capela (anexa à



PODER JUDICIÁRIO
 TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Creche) e as casas dos diretores da Prada, estas últimas já foram ilegalmente demolidas (fl. 114).

Também não há que se falar em desinteresse da CONDEPHALI pela referida construção histórica, vez que, conforme comprovado às fls. 129/134, o próprio conselho de defesa já havia representado ao Ministério Público solicitando intervenção urgente visando à paralisação de ações e obras promovidas pela Prefeitura Municipal de Limeira, que tinham por finalidade o alargamento da Av. Prof. Alberto Ferreira.

Frise-se, ademais, que a Lei Municipal n.º 442/2009 declarou a Creche Prada como imóvel de interesse histórico e cultural.

Por fim, não se justifica também o pedido de dilação do prazo, vez que a apelante não trouxe qualquer justificativa plausível para justificar a demora maior que um ano para a reconstrução de um muro.

Sendo assim, mantida a bem prolatada sentença.

Ressalto, em remate, que o presente acórdão enfocou as matérias necessárias à motivação do julgamento, tornando claras as razões pelas quais chegou ao improvimento do recurso. A leitura do acórdão permite ver cristalinamente o porquê do *decisum*, sendo, pois, o que basta para o respeito às normas de garantia do Estado de Direito, entre elas a do dever de motivação (CF, art. 93, IX).

De qualquer modo, para viabilizar eventual acesso às vias



PODER JUDICIARIO
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

extraordinária e especial, considero prequestionada toda matéria infraconstitucional e constitucional, observando o pacífico entendimento do Superior Tribunal de Justiça no sentido de que, tratando-se de prequestionamento, é desnecessária a citação numérica dos dispositivos legais, bastando que a questão posta tenha sido decidida (EDROMS 18205 / SP, Ministro FELIX FISCHER, DJ 08.05.2006 p. 240).

Daí porque, nestes termos, desacolhe-se o reexame necessário e nega-se provimento ao apelo.

Faço consignar que eventuais recursos que sejam apresentados em decorrência deste julgado estarão sujeitos a julgamento virtual. No caso de discordância, deverá ela ser apresentada no momento de apresentação do novo recurso.

RUBENS RIHL
Relator

APÊNDICE A — ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EQUIPE GESTORA/ PROFESSORA COORDENADORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Discente: Marisa De Souza Cunha Moreira

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO: DA INDÚSTRIA À ESCOLA PRADA

- 01 — Há quanto tempo você integra a equipe gestora desta escola?
- 02 — Quais motivos impulsionaram a sua escolha para trabalhar nesta U.E (unidade escolar)?
- 03 — Você já participou da equipe gestora de outra U.E (unidade escolar)? Se sim, por quanto tempo?
- 04 — Na sua opinião, qual a função da escola?
- 05 — Qual a função da equipe gestora?
- 06 — Qual deve ser o papel dos professores?
- 07 — O que você sabe a respeito da história desta escola?
- 08 — A história desta instituição, em seu ponto de vista, reflete atualmente?
- 09 — O que costumemente as pessoas dizem desta U.E.?
- 10 — O que você pensa a respeito desta unidade, é igual as outras ou possui um diferencial? Por quê?
- 11 — Quais são os maiores desafios que você encontra para cumprir as suas atribuições?
- 12 — Considerando as demais escolas, como você entende o lugar desta U.E. no município?
- 13 — O que você almeja para os alunos desta U.E. no futuro?
- 14 — O que você entende por formação?
- 15 — O que você entende por formação para o trabalho e formação para o mercado de trabalho?

16 — Qual a sua visão de sociedade? Você sente que sua visão está contemplada no PPP (projeto político pedagógico) da escola?

17 — Como você entende o HTPC? (Sua visão enquanto coordenadora / diretora). Quando você atuava como professora, qual sua visão sobre o HTPC?

18 — Você acredita que o HTPC cumpre sua função, por quê? Há alguma alteração que você julga ser pertinente para que ele atenda às suas funções?

19 — Na sua opinião, como os professores veem o HTPC?

20 — Para você, o que é trabalho?

APÊNDICE B — ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES QUE DESEMPENHAM OUTRAS FUNÇÕES ATUALMENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS — UFSCar
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Discente: Marisa De Souza Cunha Moreira

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO: DA INDÚSTRIA À ESCOLA PRADA

- 01 — Quanto tempo você lecionou nesta escola (EMEIEF PRADA) pesquisada?
- 02 — Na ocasião, quais motivos impulsionaram a sua escolha para trabalhar nesta U.E (unidade escolar)?
- 03 — Há quanto tempo você está nesta nova função?
- 04 — Atualmente leciona em outra unidade ou instituição? Se sim, para que ano, modalidade ou nível de ensino?
- 05 — Na sua opinião, qual a função da escola?
- 06 — O que você sabe a respeito da história desta escola?
- 07 — A história desta instituição, em seu ponto de vista, reflete atualmente?
- 08 — O que costumeiramente as pessoas diziam desta U.E.? E na atualidade, o que você ouviu falar sobre a escola Prada?
- 09 — O que você pensa a respeito desta unidade, é igual as outras ou possui um diferencial? Por quê?
- 10 — Considerando as demais escolas, como você entende o lugar desta U.E. no município?
- 11 — Com o seu ensino, o que você almejava para seus alunos?
- 12 — O que você entende por formação?
- 13 — O que você entende por formação para o trabalho e formação para o mercado de trabalho?
- 14 — Para você, o que é trabalho?

15 — Que relação você pode estabelecer entre sua visão de educação no tempo que lecionava nesta unidade e hoje?

16 — Há algum fato interessante a respeito de educação e trabalho que gostaria de compartilhar?

17 — Na época em que atuou nesta unidade, o que você pensava a respeito do HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo)? Funcionava? Você achava produtivo?

18 — Hoje, como você vê o HTPC? Você entende ser importante alguma modificação?

19 — Qual a sua visão a respeito da sociedade atual?

20 — Como na atualidade você não trabalha mais na escola Prada, considerando as mudanças sociais, o que você almeja para essa escola? O que você espera que ela promova?

APÊNDICE C — ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS — UFSCar PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Discente: Marisa De Souza Cunha Moreira

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO: DA INDÚSTRIA À ESCOLA PRADA

- 01 — Há quanto tempo você leciona nesta escola?
- 02 — Quais motivos impulsionaram a sua escolha para trabalhar nesta U.E (unidade escolar)?
- 03 — Qual o seu período de trabalho e turma/classe que atua como docente?
- 04 — Atualmente leciona em outra unidade? Se sim, para que ano de escolaridade?
- 05 — Na sua opinião, qual a função da escola?
- 06 — O que você sabe a respeito da história desta escola?
- 07 — A história desta instituição, em seu ponto de vista, reflete atualmente?
- 08 — O que costumemente as pessoas dizem desta U.E.?
- 09 — O que você pensa a respeito desta unidade, é igual as outras ou possui um diferencial? Por quê?
- 10 — Considerando as demais escolas, como você entende o lugar desta U.E. no município?
- 11 — Com o seu ensino, o que você almeja para seus alunos no futuro?
- 12 — O que você entende por formação?
- 13 — O que você entende por formação para o trabalho e formação para o mercado de trabalho?
- 14 — Que relação você pode estabelecer entre sua visão de ser humano e o PPP (projeto político pedagógico) da escola?

APÊNDICE D — Síntese das entrevistas realizadas com professoras que trabalham e trabalharam na escola Prada

D.1 - Síntese da entrevista com a professora 01

■ Possui Habilitação Específica para o Magistério.
■ Graduação em Pedagogia.
■ Atua na área educacional há 20 Anos.
■ Lecionou na escola por 11 anos.

Atuou como professora da Escola Prada durante 11 anos, em um período recente.

Iniciou sua entrevista dizendo ser uma “honra” ser entrevistada e poder falar da escola. Verbalizou que a possibilidade de escolha desta escola foi um “presente de Deus”. Esclareceu que por ser “escola central” possibilitava facilidades para seu cotidiano e mobilidade: “possibilitaria ficar mais perto dos meus filhos”, “seria mais fácil a logística de minha vida familiar”.

Ao ser indagada sobre a função da escola disse defender uma “educação integral”. Em seguida, considerou importante que a escola propicie amplas possibilidades para ingresso no “mercado de trabalho”. E ainda, que escola deveria propiciar que alunos “se tornem” cidadãos, assim como cumpram sua “função social”. Considerou importante transmitir conteúdos, orientar e criar vínculos com os alunos. Orgulha-se destes últimos.

Em relação ao histórico da escola, mencionou que o empresário da indústria Prada teria uma visão humana e preocupação com os funcionários de modo a idealizar uma escola para os filhos destes enquanto trabalhassem. Ao que comentou: “a gente sempre teve uma visão do comendador”, “uma visão de que era uma pessoa preocupada”, disse. Considerou haver um “saudosismo” e “orgulho” da comunidade em relação à escola, por ter sido esta uma escola da Indústria Prada.

Relatou que a escola sempre foi, em distintas épocas (escola da indústria, escola estadual, escola municipal), uma referência. Assim, pertencer ao seu quadro docente seria um “orgulho”, e, ao mesmo tempo, “responsabilidade”.

Disse que busca fazer *jus* à imagem e referência dessa escola. Considerou que a direção busca a formação de equipe e o fortalecimento do “nome da escola”. Acredita que a escola se distingue de outras, mas ponderou que, embora usuários de modo geral acreditem que seja difícil obter vaga ou acesso, tal não se dá desta forma. Ou seja, salientou que, embora não seja de difícil acesso, figura desta forma no imaginário a seu respeito. Considerou haver distinção, pois a escola atende crianças de regiões diversificadas. Embora não considere ser escola elitizada, ponderou que, de certa forma, se pode construir esta imagem da escola. O histórico da instituição foi visto como aspecto que pode influenciar esta construção no imaginário social: “Foi dado valor a essa escola no passado (...) e ela se perpetua até hoje como um referencial”, verbalizou.

Considerou que na escola onde atua como diretora não haveria a mesma “visão” e “reconhecimento” por parte da “comunidade”. Ainda que acredite que isto possa ser construído, acredita que na escola Prada ocorra o que adjetivou como o “fenômeno vestir a camisa”. Ao que acrescentou: “Quando você acredita e historicamente reconhece o valor do local que você trabalha, você se dedica de outra forma”.

Sobre seu trabalho, expressa satisfação por ter realizado trabalho de “inclusão” com alunos com necessidades especiais. Considera que fez sua parcela de contribuição para transformação social. Retomou sua concepção de que a educação deve propiciar uma formação “intelectual” e “emocional” que propicie sujeitos “dignos”, “justos”, cumpridores de deveres e cientes de seus “direitos”. Ou ainda, “formação plena”, para que tenham as “mesmas oportunidades” de alunos oriundos de outras escolas e formações. A referência e a relevância do acesso às universidades públicas foram por ela verbalizada.

Ao ser indagada sobre o que compreenderia uma “educação para o trabalho”, considerou que seja uma “educação transformadora”, que possibilite as “melhores oportunidades”. Não só que habilite para o trabalho industrial. Disse que deve “olhar” para o “trabalhador” e não para o “capitalismo”.

Em seguida, foi indagada a respeito de sua concepção sobre o trabalho. Disse achar a questão “difícil”. Apontou para a questão da relação entre o trabalho e o “produzir”, usar ‘mão de obra’ e os conhecimentos em prol da “empresa” ou de “um ideal”.

Considerou não haver “cultura” nas escolas de Limeira sobre troca de experiências e reflexão sobre trabalho escolar e coletivo. Considera que “falta tempo para o pedagógico” e que esta lacuna pode ser relacionada às “demandas do dia a dia” que não permitem”, alega.

No final, explicita que havia famílias que compreendiam escola como espaço de educação. Embora reitere que a escola Prada tenha se consolidado, verbaliza que há famílias que não valorizam a instituição. Se diz “saudosista” em torno de um professor e escola que sejam valorizados, e, de certa maneira, lamenta que estão se acabando as “famílias Dorianas”, que se sentam no “café da manhã”, “sorridentes”. Assim, contrapõe expectativas, idealizações e realidade, reiterando a imagem da escola, mas deixando transparecer algumas de suas contradições, lacunas e dificuldades não mencionadas de início. Ao considerá-las, menciona identidades outras que se mesclam ou mesmo se distinguem de identidade docente: “a gente tem que ser professora, mãe, psicóloga, médica, um pouquinho de tudo”. Mas fecha a entrevista de modo a voltar ao seu ponto inicial, dizendo-se “honrada” em falar da “escola Prada”.

D.2 - Síntese da entrevista com a professora 02

■ Possui Habilitação Específica para o Magistério.
■ Graduação em Pedagogia e especialização em educação.
■ Atua como docente há 15 Anos.
■ Leciona na escola há 10 Anos.

Iniciou seu trabalho docente há 15 anos. Trabalha na escola Prada há 10 anos.

A referida professora iniciou seus estudos primários e até a 8ª série na Escola SESI. Verbalizou que a clientela da escola era composta por um “público seletivo”. Na ocasião do ensino médio, ao ingressar na escola pública estadual, percebeu um fator até então desconhecido por ela, a evasão escolar. Aclarou tal situação ao exemplificar que, no início de seus estudos no magistério, além de sua turma, outras três existiam, e que ao término do quarto ano, “apenas uma turma conseguiu concluir”.

Começou sua atuação docente como professora efetiva da rede pública, sendo o ingresso por concurso de provas e títulos. Iniciou sua atuação como professora de Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, pois verbalizou que só teve “a opção de trabalhar na EJA”. Ao final do ano seguinte, duas classes foram fechadas e a professora, por ter ficado excedente³⁴, teve que escolher uma sala no ensino regular, no período diurno, tendo que, nas palavras dela, “fazer opção por uma das escolas que ofereciam classes vagas”.

Neste período, a prefeitura fez um convênio com o governo estadual e ofereceu o Curso de Pedagogia para os professores da rede, no período noturno, com duração de dois anos. Em prosseguimento aos estudos, após o término da pedagogia, a professora cursou pós-graduação em gestão escolar, na modalidade semipresencial, fator que verbalizou que “a intenção de, além de continuar estudando”, também teria uma “progressão de nível salarial”. Mais à frente, sentiu o que denominou como “falta de conhecimento” e foi realizar um curso de especialização, de modo presencial, de forma a lhe subsidiar em sua prática e estratégias didáticas. A professora comentou que, apesar de essa especialização não possibilitar uma progressão salarial (por não ser *lato sensu*), “deu muito mais base, muito mais fundamentação”, fato justificado pela estrutura do curso, por estudar “um ano e meio, todos os sábados, com professores, com muita tarefa, era bem difícil”.

A contradição existente das possibilidades geradas entre um curso EAD sem exigir muito do estudante e um presencial com várias exigências, foi por ela verbalizada da seguinte maneira: “o semipresencial que foi praticamente um curso por correspondência, ele me dá progressão; o que é com uma carga horária presencial, efetivo ele não me oferece nada; me ofereceu conhecimento, claro”.

Indagada a respeito dos motivos para ir trabalhar na escola Prada, a professora comentou que trabalhou, após sua saída da EJA, “em uma escola muito longe” de sua residência, fato que a motivou a entrar em processo de remoção. No entanto, a docente admitiu que não indicaria a Prada, pois verbalizou que “não acreditava que, com 6 anos de pontuação”, “tivesse condições, pontos para conseguir uma classe lá”. A indicação se concretizou por motivação de uma amiga,

³⁴ Se diz “excedente”, na Rede Municipal, quando o professor efetivo titular de classe, em uma unidade escolar, não tem classes livres e/ou turmas atribuídas para compor jornada de trabalho docente, na referida unidade (conforme Artigo 7º da Resolução SME Limeira nº 09 de 02/12/14).

que insistiu que ela deveria tentar, e caso não fosse possível, teria a segunda, terceira ou quartas opções. Com esse aconselhamento, a primeira indicação foi a Escola Prada, no entanto, a professora não estava tão segura de que conseguiria, pois verbalizou que a “escola Prada é uma escola que todo mundo deseja”. Mesmo na dúvida, o resultado da remoção foi positivo e a docente conseguiu sua remoção para a escola Prada.

Ao ser questionada sobre seu entendimento sobre a função escola, a professora foi direta e afirmou que “a escola tem a função de ensinar os alunos” e que os estudantes têm que “receber da escola todos os conhecimentos produzidos pela humanidade”. Também comentou que ao longo do tempo sua visão foi alterada, o que verbalizou “se fosse há alguns anos atrás, por influência, do meu Curso de Pedagogia, eu já focaria na questão da aprendizagem e do desenvolvimento”, “hoje, para mim, a resposta é mais pontual, objetiva, bem clara: é pensar sobre as especificidades do trabalho docente”.

A respeito da história da escola, a professora comentou que sabia que ter sido fundada por Agostinho Prada, “ele era proprietário de uma indústria”. Esclareceu que “ele construiu a indústria e depois fez a escola e a creche para atender aos filhos dos trabalhadores”. A docente complementou que “tem toda uma história, que ele fez a escola para que os filhos pudessem estudar enquanto os pais trabalhassem”.

Em relação ao histórico da unidade escolar e a influência nos dias atuais, a entrevistada disse acreditar que o nome “tem peso ainda”. Nesse sentido, verifica-se mais uma contradição, uma vez que a professora comentou que “com o tempo e a municipalização as coisas tenham se homogeneizado” e em seguida, afirmou “mas ainda há uma tradição”.

Entre os paradoxos existentes na unidade, ela aponta que, se por um lado a escola tem tradição, por outro “não tem clientela local”, o que representa, quando a professora verbalizou a respeito da clientela como “muito diversificada”. Desse modo, alegou a professora já ter lecionado “desde filho de médico, até cujas crianças os pais estavam presos”.

Na visão da docente, os pais, ao escolherem a escola Prada, buscam “uma escola que é melhor, que tenha um ensino melhor”. Apontou como diferencial o corpo docente, uma vez que diz entender que “os professores não faltam, que possuem comprometimento com a aprendizagem”. Ela salientou perceber que

muitos pais se esforçam para não matricularem seus filhos em escolas próximas às casas, nos bairros, o que mais uma vez verbalizou “o nome da escola tem um peso”, “tem um prestígio”. Assim, ela entende que se o pai não pode pagar uma escola particular, mas pode pagar um transporte e escolher a escola, “uma delas é a Prada”. Verbalizou ser uma escola de “peso”. E reproduziu a fala de alguns pais, afirmando: “[...] meu filho estuda na escola pública, mas não é em qualquer escola, é na Prada”.

Quando perguntada sobre o que as pessoas dizem a respeito da escola, assegurou que há “uma responsabilidade maior”, “um peso maior”, pelo fato da unidade em questão já estar “meio institucionalizada”, sendo necessário se adequar à organização da unidade, uma vez que afirmou que a escola possui um ar de “escola tradicional”. Nessa direção, destacou haver nessa unidade uma cobrança maior por parte dos pais, sendo que apontou existir “uma cobrança, mesmo que implícita de um ensino, uma educação de qualidade”.

A respeito do diferencial ou não da unidade, a professora entende que a diferença está na preocupação e valorização dos pais, fato que explicitou “eles dão um valor diferente para a escola”. E endossou concordando que “a gente sabe que tem um olhar diferente”, uma “preocupação” e que, em sua maioria, a clientela “é mais preocupada com a aprendizagem”. Este fator também é apontado por ela ao verbalizar que se tivesse filho, o “colocaria nessa escola”. Explicitou que um pai, ao escolher uma escola, tem uma “intenção” com a aprendizagem, o que justifica, nas palavras dela, “um valor maior para a escola”, o que entende não haver de igual modo em outras escolas, de bairros mais afastados. Aclarou isso com sua própria experiência de trabalho em outras unidades escolares, ao que comentou sentir tristeza, mas que “em bairros mais afastados”, “o foco não estava na aprendizagem”, e sim “na obrigação”.

Ainda sobre a referida unidade ser ou não diferenciada, a professora verbalizou que “sim”, pois a escola Prada tem “prestígio”, um “nome”, uma equipe “estruturada, comprometida” que, de acordo com ela, vem desde sua criação pela empresa e que “o prestígio” e valor “são mantidos”.

Tal prestígio escolar também foi justificado por ela ao ilustrar as possibilidades que surgiram desde que começou a fazer parte do corpo docente da escola, ao verbalizar: “meio que as portas se abriram”; fato endossado por convites recebidos para coordenação pedagógica, por exemplo.

Ao ser indagada sobre o lugar da escola Prada no município, a professora salientou que a escola tem “um prestígio”, e que achava que muitas pessoas gostariam de nela trabalhar. Outra contradição pode ser localizada no momento em que comentou que “com o tempo, essas marcas estão diminuindo”, mas que permanecem, “já noto que antes era mais explícita”.

Verifica-se uma contraposição apontada pela docente em relação ao imaginário que as pessoas possuem a respeito da unidade (de que por ser uma escola com “prestígio”, “lá tenha menos problemas”). Isso foi desmitificado pela professora que verbalizou que o fato de receber criança de todo lugar (“a diversidade é grande”), seria “uma escola como outra qualquer”.

Quando perguntado o que almeja para seus alunos no futuro, a professora expressou que espera que eles cresçam com “autonomia”, tenham “opções de escolha”, possam “participar socialmente” e “não sejam passivos”, ou seja, que possam escolher, e não que a sociedade escolha por eles. Acrescentou ainda que “possam dominar os conteúdos” e usar desses conhecimentos para a “transformação da sociedade”, para “melhorar a realidade”.

A respeito de formação, a docente explicou que entende como “evolução” e “desenvolvimento”. Entende que é importante que o professor seja um “investigador”, ou seja, que “estude, se atualize, busque conhecimentos, aprofunde-se nos temas e nos conteúdos”. Assim, complementou a professora a respeito da formação destinada aos estudantes: “é importante dar a eles uma bagagem”, uma “boa base”, para que continuem estudando, não haja evasão, ou seja, que a criança queira aprender mais e entenda que pode ser “capaz”. Disse que é desejável que os alunos tenham um “olhar crítico”.

Sobre a compreensão por formação para o trabalho, a professora verbalizou ser algo “complicado”, o que justificou pelo fato de ter estudado no “Sistema S” de ensino. Ao mesmo tempo em que verbalizou ser “muito grata” por ter estudado no SESI. Comentou que educação para o trabalho não é só para o trabalhador que irá para uma empresa “apertar botão” e que entende que trabalho deva incluir participação social e transformação da “realidade”.

No que diz respeito à formação para o mercado de trabalho, defendeu que o ideal seria que os alunos tivessem condições de “fazer opção”, ou seja, defendeu a possibilidade de “opção” para que façam algo que gostem. Desse modo, ao abordar o papel da educação, destacou: “dar condições para que a pessoa faça o que

goste”; “se realize”, possa “ir em busca de seus sonhos”; “vá fazer o que satisfaz”; que seja uma “pessoa ativa”, “naquilo que ela gosta”.

Em relação ao papel do professor da educação básica na formação do estudante para o trabalho, comentou que o professor é “fundamental”, tanto o que atua no ensino fundamental, quanto o que atua na educação infantil, pois, verbalizou que “ali se formarão as bases”. De acordo com ela, é na base que as possibilidades, os “caminhos” vão se “mostrando”.

A perspectiva da professora ao relatar o que pensa acerca da formação que a escola tem oferecido foi direta, ao que verbalizou que a escola tem formado para o “mercado de trabalho”. O que, segundo ela, pode ser identificado nas especificidades do trabalho docente, os “manuais”, os “livros didáticos”. O que comentou ser reprodução; “aprender para conseguir reproduzir”, “é só conseguir executar a tarefa”.

Ao ser indagada se sua visão de ser humano está contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, verbalizou que o PPP é “muito importante”, que tem que prever a “formação integral”, não dever ficar engavetado, tem que estar de acordo com a “prática”, deve ser “democrático” e priorizar a participação de “todos”.

Sobre as características que um docente deveria ter para conseguir efetivar o que é previsto no PPP, enfatizou: “domínio técnico”, “saber o que ensina”, “saber os conteúdos”, garantir o aprendizado da criança “independente de ela ser rica, pobre, preta, branca, alta, baixa, magra, gorda”, dar condições para que ela aprenda e possa se realizar futuramente.

Sobre a formação do professor, defendeu que deve ser “contínua”, para que o professor domine o “método” e saiba o que tem que ensinar.

A respeito de algum fato marcante sobre a escola Prada, a professora disse não se lembrar de nada, porém salientou que a Prada é uma escola “muito boa”, que tem uma “organização”, que “caminha”. Verbalizou que não consegue se “remover” da unidade. Diante disso, ao ser questionada sobre o que a faz permanecer trabalhando na escola Prada, a docente verbalizou “é o conjunto”, a “escola”, o “ambiente”, a “atmosfera”, “o conjunto mesmo, tanto a instituição e quem faz que a instituição funcione”.

Em seguida, sobre o Horário de Trabalho Pedagógico (HTPC), verbalizou que é muito “improdutivo” e “cansativo”, devido ao horário ao qual é realizado, após um

dia inteiro de trabalho, momento em que já está “cansada”. De acordo com a professora, o HTPC é “consumido pelos recados”. Identificou uma contradição, uma vez que a docente verbalizou que o interesse dos professores é diferente dos propósitos do HTPC: “normalmente eles gostam de aproveitar esse tempo para fazerem o planejamento da semana, para prepararem algumas atividades que eles vão utilizar durante a semana”, “queriam era aproveitar este período”, “preparar atividades conjuntas”. O propósito principal da proposta do HTPC é “estudar”, verbalizou a professora. No entanto, comentou que, após um dia de trabalho, é “muito cansativo”: “a gente fala que faz, mas na verdade, ele não rende”. Assim, a docente disse que dependendo do ponto de vista o HTPC terá uma percepção: se for para estudo das teorias e concepções é “improdutivo” para muitas pessoas, verbalizou ela. Agora, se o HTPC proporciona momentos para “planejar, pesquisar” e trocar “experiências e contribuições”, não seria “totalmente improdutivo”. Por fim, sintetizou que na teoria o HTPC seria um momento de formação continuada e que, apesar dos comentários de práticas do cotidiano “a gente não vai atrás de quais concepções, quais teorias poderiam estar direcionando a nossa prática”. Então, nesse sentido, o HTPC é improdutivo, disse a professora. No entanto, para uma professora iniciante, a “oportunidade de conversar com os colegas”, torna-se produtivo, ponderou.

Comentou que um bom modelo de formação continuada é o apresentado pela SME de Limeira (Secretaria Municipal de Educação de Limeira), no qual, em horário de trabalho, duas vezes ao mês, o professor vai até a secretaria para estudar. Verbalizou ela que este modelo “é interessante”. Enfatizou que o professor também tem que “buscar” e assim, “não pode esperar que caia tudo do céu”. Desse modo, defendeu a “formação em serviço”, no horário de trabalho, não após às 18 horas. Para ela, o professor exerce um “trabalho intelectual”. Para ela, a formação tem que “marcar a parte teórica” e o professor tem que ter “consciência de sua responsabilidade e do seu compromisso com as crianças”. Comentou que a escolha em ser professor não deve partir do que é “mais fácil” de ingressar no curso superior e, sim, por “amor à profissão”, portanto, verbalizou que o profissional deve ter “comprometimento”, e que o poder público deve “reconhecer o valor do profissional”, a carreira, o reconhecimento salarial e as condições de trabalho.

D.3 - Síntese da entrevista com a professora 03

■ Possui Habilitação Específica para o Magistério.
■ Licenciatura em Ciências Sociais, pós-graduação em Educação.
■ Lecionou na escola por 11 anos.

Atuou como professora da Escola Prada durante 11 anos, em década anterior.

Iniciou sua carreira no magistério em 1985, na Educação Infantil, na rede municipal de ensino. Em 1991, ingressou como professora da rede estadual.

A respeito dos motivos para escolher a Escola Prada para trabalhar, justificou que a escolha se deu devido ao fato de ficado excedente em sua escola interior. O critério utilizado para a escolha se deu, segundo ela, visando um “melhor” deslocamento da casa ao trabalho.

Indagada sobre a função da escola, verbalizou ser “socializar e ensinar os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade”, visando uma atuação na sociedade de forma “plena, transformando-a”.

A respeito da história da escola Prada, comentou saber que seu fundador foi o Comendador Agostinho Prada, que possuía “uma visão bem à frente de seu tempo”, que oferecia “educação” às crianças de seus funcionários, além de ter fundado a creche Clélia Prada.

Ao ser questionada se a história da instituição ainda se reflete atualmente, a professora prontamente respondeu “não”. Sua justificativa para tal resposta consistiu em ilustrar que hoje tanto os estudantes da escola, como seus pais “não sabem da origem da escola, a empresa não existe mais, ficando apenas o prédio”. Em seguida, emendou com um lamento: “uma pena”. E complementou que essa “história” deveria ser “resgatada” junto à “comunidade escolar” e a “população limeirense”.

Sobre os comentários das pessoas sobre a escola, verbalizou que antes era uma “escola pública voltada a filhos de trabalhadores”; hoje, é uma “boa escola”, mas que, no entanto, “não possui comunidade própria”, pois em seu entorno quase não há residências, e recebe crianças de vários bairros e das instituições voltadas ao abrigo de crianças sob medidas protetivas. Salientou que chegaram a verificar, na época em que lecionou na escola, que recebiam alunos de 91 bairros da cidade.

No que diz respeito ao diferencial que a unidade supostamente possui, destacou ser a “diversidade” dos estudantes e de seus familiares. Comentou que “muitos” profissionais da rede municipal “acreditam” que, por ser uma escola central, possui uma comunidade “melhor” que as escolas da periferia; no entanto, afirmou que isso não se reflete, justificando que a participação da comunidade é “difícil”, uma vez que os responsáveis pelas crianças moram em bairros distantes.

Disse que a visão de educação que possuía considerava o “ato” de ensinar e aprender em uma relação de “respeito”. Afirmou que hoje tem a mesma consideração, mas com uma “clareza” maior do processo. Verbalizou que não se deixou “acomodar” no que diz respeito à relação trabalho e educação, pois procurou “ampliar” sua formação e visões de mundo, participando de um “sindicato”, fazendo “mestrado”, locais que “ampliaram” o conhecimento e a convivência com pessoas em “situações diversas e desafiadoras”, que foram utilizadas tanto na profissão como na vida pessoal.

Sobre o HTPC, verbalizou que era “muito produtivo”, pois planejava, pesquisava, telefonava para os pais, corrigia atividades, trocava experiências. Portanto, comentou que não era um “horário de tempo perdido” e sim “aproveitado” para recados e discussões sobre a APM, o conselho de escola e outras questões referentes à unidade.

Sobre a visão, na atualidade, do HTPC respondeu que este “não é valorizado” pelos profissionais, assim como outras conquistas. Ressaltou que “é um momento que pode ser melhor aproveitado para formação e planejamento”.

Questionada sobre a visão que possui sobre a sociedade atual, comentou que esta precisa “rever seus conceitos e importâncias”, pois os “avanços” científicos e tecnológicos são “restritos” a uma pequena parcela da população. Disse haver “oportunismo” e desrespeito ao “outro” e ao “meio ambiente” e que a sociedade valoriza o “ter” e a “lei do menor esforço”.

Encerrou dizendo que mesmo com tantas contradições é “otimista”, pois há muitas pessoas que vivem em busca de “tornar” este “mundo melhor”. Sobre a escola Prada, desejou que consiga “cumprir” sua função por meio de sua própria “especificidade”: a “diversidade” da comunidade, os “profissionais” e sua “localização”.

D.4 - Síntese da entrevista com a professora 04

■ Possui Habilitação Específica para o Magistério.
■ Graduação em Pedagogia, pós-graduação em Educação.
■ Leciona na escola há 13 anos.

A professora atualmente leciona na EMEIEF Prada. Cursou em escola pública o ensino médio, na qual realizou o curso técnico de habilitação para o Magistério. Ao término do Magistério, cursou uma primeira faculdade, de ramo não relacionado à educação. Por questões familiares, não poderia mais trabalhar em período integral. Portanto, prestou concurso para professor. Foi aprovada e chamada para ser professora efetiva no município de Limeira. A professora comentou que ao ingressar na prefeitura, houve a oportunidade de cursar Curso de Pedagogia, e assim o fez, para, como expressou, ficar “atualizada sobre educação”. Ela relatou que, terminado o curso de Pedagogia, participou de “todas” as formações da carreira no magistério para “poder seguir de acordo com o que estava sendo ensinado”.

Na ocasião de seu ingresso na carreira docente, a entrevistada comentou que iniciou em uma outra unidade escolar. Questionada a respeito do motivo por ter escolhida aquela escola, a professora verbalizou que era a unidade com vagas disponíveis. Sobre sua ida para a escola Prada, esclareceu que não teve “opção”, pois havia ficado adida (sem classe para lecionar), então precisou se remover. No processo de remoção, disse que escolheu a escola Prada porque era no “Centro”.

Ao ser indagada se tem desejo de trabalhar em outra unidade, respondeu firmemente: “no momento, não”. A essa resposta justificou o fato de já possuir uma “linha de trabalho” no ano que leciona e por estar adaptada à turma. Verbalizou que “gostaria de continuar” na escola Prada e que “está bem preparada para trabalhar”.

A professora leciona em um único período, portanto, não tem dupla jornada no magistério e atua com exclusividade na escola Prada.

A respeito da função da escola respondeu que vai além de “ensinar”, ou seja, “educar”. Ponderou que como a “família” não está “ajudando”, não tem sido “presente”, ressaltou entender ser preciso conciliar o “ensino e o educar” para “formar o cidadão”.

Em relação a quando iniciou os trabalhos na EMEIEF Prada e os dias atuais, disse que nota diferença entre os estudantes. Segundo ela, “hoje” as crianças têm uma necessidade de “ter as coisas no imediato”, não têm mais “paciência de esperar”. Ressaltou que com isso, vê a necessidade de que os professores sejam mais “direcionados e dinâmicos”, de modo a atender tal demanda. Para ela, não é mais aquele estudo “tradicional”, pois as crianças não têm muita paciência de esperar, disse ser necessário que se “diversifique”, portanto, “mudar as estratégias” com pesquisa e tudo mais.

Sobre a história da escola Prada, respondeu “não saber muita coisa” a respeito. Disse saber que primeiro ela foi “estadual”, depois “municipal”. Afirmou que por ser uma escola “central” recebia crianças de “toda a cidade”, inclusive crianças com dificuldades, pois segundo ela, “às vezes”, quando a criança não dava “certo” próximo ao bairro em que morava, então era trazida para o centro para ver se dava certo. Neste caso, disse que o trabalho acabava sendo mais “puxado” para ajudar essas crianças, mas “sobre a história mesmo, não sei muito”, verbalizou a professora.

Para ela, a escola “ainda” conserva a “tradição”, pois quando as pessoas ficam sabendo que ela é professora na escola Prada, perguntam se é “fácil” ou “difícil” conseguir “vaga” para as crianças estudarem. Segundo ela, mesmo tendo tantas outras boas escolas no município, a escola Prada continua sendo “uma referência”. Verbalizou que as pessoas também perguntam se o “ensino é bom”.

Sobre o HTPC, destacou que em 2014, a pedido do Secretário de Educação, este horário se voltou, durante o ano, mais para o estudo, portanto para as formações teóricas. Segundo a professora, o HTPC é “cansativo”, é algo que “se faz” porque é “obrigatório”. Quanto à produtividade do HTPC, afirmou que o entende como trabalho, no entanto, é “difícil” de ser produtivo.

Ressaltou que os HTPC referentes a 1/3 da jornada para estudos “rendem mais”, principalmente se estiver “sozinha” na sala, pois o “barulho” atrapalha. A respeito do HTPC ao longo dos anos, a professora verbalizou que antigamente era “enrolação” e que hoje, além de lidar com os “papéis”, se faz “pesquisa”.

Questionada a respeito do que seria uma estrutura de HTPC, a professora declarou que o melhor é “mesclar a teoria, a prática e a troca de experiência”.

Perguntada se a escola Prada possui algum diferencial em relação às outras unidades da rede, verbalizou que esta era uma pergunta “difícil”. Acrescentou que

“nenhuma escola é igual à outra”. Considerou haver na escola Prada “rotatividade” de professores, pois, a cada ano, há um número considerável de professores diferentes na unidade, devido aos afastamentos³⁵.

Sobre o que almeja para seus estudantes, verbalizou que deseja para eles “autonomia” e que sejam “críticos”. Comentou que para alguns estudantes o ensino técnico “já é bom”, pois pode contribuir para ajudar a família e, que a universidade é uma ótima opção para quem tiver possibilidade. Ao ser indagada melhor sobre essa fala, ressaltou que o “acesso à universidade”, em sua opinião, deveria ser para “todos”.

Definiu formação como algo para “usar na vida”, colocar em prática, que possibilite “tomar decisões”.

Para ela, educação é “transformação”, e verbalizou não enxergar outro caminho para mudar a sociedade.

A respeito do PPP (Projeto Político Pedagógico), declarou que se sente sozinha, pois cada pessoa tem seu jeito de trabalhar. Na sua opinião, a maioria ainda trabalha nos moldes do “ensino tradicional”. Apesar disso, declarou que sua visão está contemplada no PPP.

Indagada sobre o que havia de positivo e negativo no ensino tradicional, disse que entendia como aspectos positivos a “estrutura, as regras e normas”; como aspecto negativo, o fato de que em “muitas vezes”, não se abre espaço para que a criança possa “contribuir”, porque vem com “tudo pronto”.

Sobre a abordagem que trabalha, a professora verbalizou não ser “construtivista”, tampouco “tradicional”; justificou que “acaba absorvendo um pouco de tudo que está dando certo”.

Encerrou a entrevista discorrendo acerca dos pais dos estudantes. Segundo ela, no início do ano, “se há a impressão de que alguns pais” não estão preocupados com a metodologia que a professora utiliza. Verbalizou que, “com o passar do tempo, alguns pais reclamam por perceber que o trabalho que realizo é diferente”, o que demanda uma explicação por parte da docente. De acordo com ela, certos pais “não querem mudança”. No entanto, disse que ao longo do ano letivo observa que

³⁵ O quadro docente da unidade escolar possui alguns afastamentos. Algumas professoras estão prestando trabalho técnico na Secretaria Municipal de Educação, outras atuando como Professoras Coordenadoras ou Vice-diretoras em outras unidades da Rede. Já o quadro da equipe gestora se manteve estável nos últimos dez anos.

vários responsáveis começam a acompanhar mais de perto e compreendem o trabalho desenvolvido por ela. Por último, esclareceu que todos devem ter direito a cursar uma universidade caso queiram, pois afirmou que “todo mundo tem direito a ter acesso a todas as informações”.

D.5 - Síntese da entrevista com a professora 05

■ Possui Habilitação Específica para o Magistério.
■ Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Educação.
■ Tem 27 anos de experiência no magistério. Lecionou na escola por 03 anos.
■ Está aposentada na atualidade.

A professora é aposentada. Trabalhou na Escola Prada por 03 anos.

Inicialmente atuou no setor de serviços por três (3) anos, em época na qual tinha incerteza se seria professora. Mencionou, porém, que em sua “família” muitos são “professores”.

Após os estágios em escolas, iniciou como professora na EJA (Educação de Jovens e Adultos), trabalhando sete (7) anos com esse público. Verbalizou que este trabalho a transformou em uma pessoa mais “humilde”. Paralelamente começou a trabalhar na Educação Infantil. Passou por algumas escolas e se removia quando ficava adida³⁶. Desse modo, trabalhou em dois períodos.

Após a saída na EJA, como era efetiva na Educação Infantil, assumia como carga suplementar classes do Ensino Fundamental.

Indagada sobre o porquê escolheu a Escola Prada para trabalhar, verbalizou que era a escola mais “próxima” de sua casa, complementando que, no entanto, recebeu muitas indicações favoráveis da escola, como sendo uma “escola muito

³⁶ Por adido, na terminologia da rede, se entende o professor que, tendo ficado excedente em sua unidade escolar (U.E.) e que, mesmo após a atribuição geral não foi atendido, permanecendo desse modo sem classe de aula atribuída, é declarado adido. O profissional adido poderá ter classes e/ou turmas atribuídas como carga horária de trabalho docente, sem deixar a condição de adido, devendo assumir, durante o ano letivo, classes em substituição e aulas eventuais, na fase de UE, até o surgimento de classes livres na Rede, para as quais serão removidos *ex-officio*. Vide Resolução em <<https://smelegal.files.wordpress.com/2015/02/minuta-resoluc3a7ao-atribuic3a7c3a3o-2015-jom-1.doc>>.

boa”, “centralizada”. Ressaltou que sua ida à escola não consistia em uma “imagem” de escola “centralizada e de receber alunos só que moram no centro da cidade”, uma vez que, “é nítido e notório que não há mais residências na região, são poucas residências ao redor da escola e as poucas residências são de pessoas idosas, então esse fator não me incomodou em nada”.

A respeito da função da escola, afirmou no seu entendimento ser “educar” e, em seguida, acrescentou é mais que educar, é “ensinar” a criança. Entende que seu dever enquanto professora era “ensinar, sistematizar cientificamente todas as áreas do conhecimento, ou seja, as disciplinas”.

Sobre a história da escola Prada, a professora verbalizou ser “apaixonada” pela área da História e que, inclusive, quando atuava na EJA, pedia à diretora que a deixasse lecionar na “Indústria Prada” (sic). Disse que o pai dela tem um vasto conhecimento da cidade e explicou a ela a “historicidade” da indústria, até a creche, a escola que primeiramente era estadual e, em 2000, tornou-se municipal. Comentou que o objetivo da criação da unidade era “agregar a *priori*” os filhos dos funcionários, para que estes não se “preocupassem”. Segundo ela, “uma inovação numa época tão diferenciada”. Ressaltou que hoje isso não existe mais nas indústrias, ou seja, a possibilidade das pessoas trabalharem e a indústria oferecer, ao mesmo tempo, uma escola, um centro infantil e o Ensino Fundamental. Acrescentou: “e nós tivemos essa oportunidade única e maravilhosa que foi o centro infantil para os filhos desses funcionários e o Ensino Fundamental que foi governado primeiro pela instância do governo estadual e depois municipal”.

Para a professora, o “diferencial” da escola Prada é sua origem. Ela verbalizou que acredita que o diferencial ainda seja enorme por conta dessa “historicidade”. Comentou também que com a municipalização tudo tenha se tornado “igualitário”, pelo fato da escola ser para “todos” e, que apesar desta questão “tão diferenciada” que a escola possui em seu “histórico”, acredita que “agora” todas estejam no “mesmo patamar”.

A respeito do que dizem sobre o fato de ela ter sido professora na Escola Prada, verbalizou que as pessoas comentam que ela “trabalhou na melhor escola”, por ela ser “centralizada”, por ter característica de “escola particular” e que essa é a referência que se tem da escola até nos “dias de hoje”.

Segundo a professora, cada gestor que passou ou está na unidade escolar quer “eivar, dar cada vez mais a unidade”, “não quer deixar nada passar

esquecido”, seja do ponto de vista histórico, como do ensino, para que “sempre ande ou em linha reta ou suba em suas aprendizagens”.

Sobre a história da escola e a atualidade, a professora comentou que a escola “continua bem”, mas que “perdeu o foco” e que algumas pessoas não estão trabalhando com isso em sala de aula.

Questionada sobre o lugar da escola Prada na rede municipal, ressaltou acreditar que a unidade tem um “destaque” e emendou que mesmo tendo-a colocado no mesmo patamar que as demais, comentou que as escolas “mais afastadas” estão mais sujeitas à ação/influência do tráfico de drogas, o que, na opinião da professora, pode provocar uma queda nos resultados. Verbalizou que aquele que estuda na escola “mais centralizada” tem menos probabilidade desses “déficits”.

Sobre a função docente e as perspectivas para seus estudantes, explicitou que seu desejo é uma escola “erudita”, “uma escola para poucos e não para todos”. Exemplificou como escola “erudita” aquela que trabalha o “conteúdo”, que o professor “sistematiza os conhecimentos científicos” para que as crianças possam entrar em uma universidade estadual, federal, em uma escola particular de renome e cursar a universidade para serem profissionais de excelência.

Comentou também que sempre incentivou seus estudantes a estudarem até o mais alto “grau”, e ainda dizia que eles poderiam ser “doutores”.

A respeito de sua compreensão sobre formação, a professora comentou que os seres humanos estão em processo de “transformação de conhecimento” e que precisam de “informações”, e designou o “estudo”, como o responsável por esse crescimento.

Em relação à formação para o trabalho, disse que ela deva acontecer “independente” do trabalho ao qual um indivíduo execute, em qualquer âmbito profissional. Verbalizou que compreende uma “reestruturação”, fazendo uma “junção, abrindo um leque”. Disse acreditar que deveria “ter uma escola específica para cada situação”.

A respeito do PPP (Projeto Político Pedagógico) disse acreditar que sua visão está “contemplada” e, apesar de não saber dizer onde, que ele pode ser “fortalecido”.

Em relação ao HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), verbalizou que o compreende como um “momento de reunião para explicações, sanar dúvidas

e troca de experiências, é o norte”. Salientou ser “necessário fortalecer o espírito de equipe, e mesmo com o cansaço do final do dia, o considera como um trabalho produtivo, que vale a pena”.

D.6 - Síntese da entrevista com a professora 06

■ Possui Habilitação Específica para o Magistério.
■ É licenciada em Pedagogia e possui pós-graduação em Educação.
■ Leciona na escola há 15 anos.
■ Tem 29 anos de trabalho no magistério.

A professora iniciou a entrevista agradecendo ao convite e manifestou satisfação em participar da pesquisa, ao que disse entender ser de “grande importância” para a educação e outras áreas também.

Começou sua carreira docente em uma unidade escolar situada na zona rural. Comentou que era uma escola “muito boa” e que oportunizava “meios para conhecer”, ou seja, desenvolver os estudos. Por motivos pessoais e também pela distância, solicitou transferência.

A chegada à EMEIEF Prada foi uma “escolha minuciosa”, escolhida “a dedo”, verbalizou ela.

Discorreu que na EMEIEF Prada se “encaixou” muito bem, pois a equipe de trabalho é muito “envolvida”. Segundo ela, com envolvimento e “união” é possível desenvolver “bons projetos”.

A trajetória da professora na área educacional compreende também o trabalho em escolas de capital privado (por 10 anos), como professora e também diretora. A docente pontuou que sua experiência na escola privada foi válida, pois as escolas particulares mostraram a ela como trabalhar, já que envolvem dedicação e desenvolvimento, fatores que foram agregados a seu “currículo”.

Verbalizou que existe uma “grande diferença” entre a escola pública e privada e que sente “prazer” em ter atuado em ambas, de tal modo que pode ver as “linhas” que as duas trabalham, onde se “cruzam” e em qual ponto se “divergem”.

Ao ser solicitada a comentar qual a diferença entre esses pontos, respondeu que “na escola privada ela tem autonomia para resolver os problemas e selecionar

os professores, e que “o aluno é o foco”. Na rede pública, considerou ser o aluno também o foco, no entanto, ponderou que existem questões que fogem da alçada ou possibilidade de intervenção, como por exemplo, os professores e suas diferentes formas de comprometimento. Relatou que há profissionais interessados e os não-interessados, há de tudo na rede pública; já na rede privada, o professor que não é interessado, não permanece” (*sic*). Segundo ela, a sobrevivência, o “preço dele”, é a atualização constante, ou seja, o professor que trabalha na rede privada é cobrado para que esteja atualizado, “em ligação direta com o conteúdo que irá trabalhar” (*sic*). De acordo com a professora, esse “comprometimento” já não existe 100% em uma escola pública, “infelizmente”, lamentou a entrevistada.

A respeito da função da escola, respondeu que é “oferecer” o “melhor” para o aluno, proporcionar a ele condições de buscar o que lhe é interessante. Segundo ela, ouve muitas pessoas dizerem que a escola deve “informar” e a família “formar”. Ela acha que a escola também tem a obrigação de “formar, mostrar caminhos”.

No período que atuou na gestão, entendia que o papel do professor da escola é contribuir para a “formação” e “informação”, para isso deve “conhecer cada aluno” e assim, “atuar e agir de acordo com a necessidade de cada um”.

Já a respeito do papel do professor coordenador, entende que este precisa ter clareza do “papel da escola”, do professor, de tal modo que possa “orientar”, “apoiar” e não só “chamar a atenção”.

Para cumprir suas atribuições enquanto professora coordenadora, verbalizou que o maior desafio, “por incrível” que pareça era a “resistência dos professores”. Comentou que alguns professores acham que podem fazer “o que bem entendem”, o que agrava e acaba comprometendo o trabalho da escola.

Na atualidade, relatou que os “desafios são maiores”. Disse que quando se é professora, acredita-se que, ao ser coordenadora, será possível “conseguir mais coisas”, “fazer e acontecer”; porém, ao assumir a função na gestão, no início já se sofre um “breque”, “pois nem tudo depende de nossa vontade e sonhos”. Verbalizou que quanto mais alto é o cargo, maior é o “tombo”, que se torna “impotente” diante da resolução de todos aqueles problemas. Expressou que é muito “complicado”, mas “prazeroso” também.

A respeito da história da escola Prada, a professora verbalizou que é uma história muito “interessante” e “familiar”, fato que até hoje muitos chamam a escola de “família Prada” e que houve um tempo que a diretora da escola chamava as

docentes de “pradetes”, de uma “maneira muito carinhosa”, ressaltou.³⁷ Comentou que a história da escola já vem de uma “formação familiar”, de uma empresa, cujo proprietário era muito “comprometido” com questões de “educação” e “bem estar dos funcionários”, acabou abrindo uma creche para os filhos desses funcionários e lá eles começaram a trabalhar educação e atender às mães que trabalhavam e, ao mesmo tempo, trabalhar essas crianças para que mais tarde se tornassem cidadãos. Considerou “muito bacana” a iniciativa do proprietário desta empresa, de ter se “preocupado” com isso, que foi uma “visão”, assim, “além da indústria”, a qual a gente sabe que “todo o trabalho envolve muito mais daquilo que a gente trabalha em si”, “envolve muito mais”, que a “preocupação dele foi essa história”, ele criou uma creche, mais tarde uma escola para dar continuidade a esse trabalho. E completou: “esse serviço e essa escola até hoje está aí oferecendo o melhor que tem”.

Sobre os comentários que ouve das pessoas a respeito da unidade, a professora disse que falam “muito bem”, pois além de ser uma “escola central”, tem um certo “*status*”, que acaba sendo um “mito”. Isso, na opinião da docente “ajuda a manter a escola da melhor maneira possível e, desse modo, quem entra na escola para trabalhar já vai ciente de que tem que oferecer o melhor”, porque é uma “escola muito boa”.³⁸

Pontou que a escola Prada é uma escola “inclusiva”, que nunca rejeitou pessoas com “deficiência”, nem as deixou de lado. Esses aspectos, de acordo com a professora, mantêm a escola com um “nome” e uma certa “posição”, de abraçar, se comprometer, aberta a novos projetos e sempre oferecendo o melhor.

Disse visualizar que a escola Prada tem um “potencial” muito grande, que consegue atingir seus objetivos e “luta” por manter o “nome” da escola com “força”.

Sobre o que almeja para os estudantes da unidade, disse que espera que os “alunos” saibam o porquê estão na escola e para que isso irá servir futuramente.

Como formação entende que é “preparar para aquilo que virá”. Por isso, são necessários conhecimentos prévios, adquirir informações e analisar situações.

³⁷ Consideramos ser “pradete” um significante que se coaduna ao significado socialmente compartilhado, que atribui à escola e seus professores uma identidade simbólica dotada de distinção. Não obstante, ao expressar sentidos pessoais que se articulam a esta significação (em certa medida imaginária), relatou haver casos em que esta identificação com a escola, subjacente ao termo “pradete”, não se materializa (vide considerações a respeito da categoria idealismo-materialismo enquanto unidade de contrários).

³⁸ Tal consideração nos remete novamente à indissociação e ao mesmo tempo irreduzibilidade entre o real e o imaginário.

Para ela, formação para o trabalho seria uma “especialização”, é tomar conhecimento e buscar os meios para executar da melhor maneira possível. A formação para o mercado de trabalho consiste em levantar o que é este mercado, o que ele exige, conhecer cada segmento, o que cada área exigirá, argumentou. Segundo ela, a primeira seria “conhecer e pesquisar”, e a segunda, conhecer o que o mercado “oferece” e ver onde se “encaixa”.

Na opinião da professora, a escola pode contribuir para a formação voltada ao mercado de trabalho, mostrar as opções e deixar claro que é necessário se “especializar”, além de “orientar”, “mostrar o que é cada realidade e trabalho”.

Sobre sociedade, ao ser perguntada, respondeu na entrevista que era de todas “a pior pergunta”. Disse entender por sociedade um grupo que deveria “trocar opiniões, se ajudar”, “desenvolver algo para além do grupo” e que deveria “ter um consenso”, o que considerou ser muito difícil.

A respeito do PPP (Projeto Político Pedagógico) comentou que este contempla parcialmente sua visão, apesar de todos os embates e dificuldades (pois é uma “coisa engessada”), como por exemplo, ter que responder algumas perguntas que não se aplicam à escola.

Em relação ao HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), entende, na perspectiva da gestão, que é um momento que “deveria ser muito rico”, com “trocas de experiência, estudos e debates para ampliar sua visão sobre a escola”, não apenas de sua classe, “de modo a conhecer os problemas dos outros e juntos buscarem possíveis soluções para isso”; “e mostrar que os alunos são da escola, é um momento de unidade”. Nas palavras da professora, de modo geral, para a maioria dos docentes “essa unidade já não aparece tanto”, pois muitos dos professores sentem que a escola está “roubando” o aluno dele, “o que demonstra um egoísmo”³⁹.

Encerrou a entrevista agradecendo a participação e verbalizando que “por mais difícil que seja, acha que vale a pena e que não podemos desistir, jamais”. “Acreditar, acreditar e acreditar”.

³⁹ A professora utilizou o termo egoísmo para comparar aos casos que os professores polivalentes não querem compartilhar detalhes sobre as turmas que regem, por julgarem que determinada turma está sob a responsabilidade deles.

D.7 - Síntese da entrevista com a professora 07

■ Possui Habilitação Específica para o Magistério.
■ Graduação em Serviço Social, licenciatura em Letras e pós-graduação em Gestão Escolar.
■ Trabalhou na escola por 04 anos, em década anterior.
■ Tem 33 anos de trabalho no magistério, exercendo também função na gestão escolar.
■ Atualmente está aposentada.

A professora está aposentada. Possui uma longa trajetória no magistério, foram 33 anos de trabalho. Destes 33, 22 anos foram em sala de aula. Atuou durante 11 anos nas mais diversas funções dentro da escola e também na secretaria de educação (coordenadora pedagógica em escola estadual, municipal, formadora docente e vice-diretora). Portanto, trata-se de uma professora com significativa experiência em cargos de gestão.

A respeito de sua formação, a professora fez o curso de magistério (em nível médio) em um colégio particular (administrados por religiosas – freiras). Ao seu término já começou a trabalhar como professora substituta. Passados alguns anos, cursou o bacharelado em Serviço Social. Porém não atuou na área, pois já estava efetiva como professora na rede estadual e não quis parar de lecionar. Depois disso, fez licenciatura em Português e em Pedagogia e, especialização *lato sensu* em Gestão Escolar.

Diante da formação em várias áreas, ao ser indagada se o “olhar” era ampliado em virtude dos estudos, a docente respondeu que “sim”, e que acabava “sendo até um pouco de assistente social”; ou seja, pode-se perceber identidades “múltiplas” em sua formação e trajetória.⁴⁰

Sobre as razões que a levaram a trabalhar na EMEIEF Prada, a professora verbalizou que foi o “destino” e o “sistema” da época. Devido a reorganização das escolas estaduais (algumas escolas iriam atender apenas o ciclo II do ensino fundamental e o ensino médio), seu cargo que era na EE. Castelo Branco e foi deslocado para a então EE. Prada.

⁴⁰ Consideramos ser a identidade do eu indissociada da identidade social e profissional. Identidade é múltipla, contraditória e mutável (CIAMPA, 1984), formada e modificada nas relações sociais (vide considerações sobre a categoria “sociabilidade – individualidade”).

Incluindo o tempo em que atuou como professora substituta, trabalhou em mais de 10 escolas antes de ser removida para a escola Prada, com destaque para a Escola Estadual Coronel Flaminio Ferreira (extinto em 02/01/1984), 1º Grupo Escolar Limeirense (o prédio atualmente abriga o Museu Histórico e Pedagógico Major José Levy Sobrinho de Limeira, fechado para reformas desde de 2009).

Segundo a docente, ao chegar na escola Prada em 1994, a maioria dos professores era muito antiga e estava para se aposentar. Na ocasião, a escola era do “Estado”. Relatou que ela era a mais nova de idade e de pontuação. Trabalhou nesta unidade por quatro (4) anos. Em relação à concepção pedagógica, relatou que o ensino era “diferente”, pois estavam numa “transição” entre o tradicional e o construtivismo. Neste período, salas começaram a fechar e a escola Prada já não possuía clientela exclusivamente de sua região. Desse modo, ela chegou a ir a alguns bairros da cidade com cartazes para incentivar que as crianças fossem estudar na Prada.

A respeito dos comentários que ouvia das pessoas sobre a escola Prada, a professora comentou que ouvia dizer que era para os “filhos dos funcionários estudarem”, ressaltou ainda que nem sabia se era verdade. Mencionou que no período que trabalhou na referida escola, a unidade atendia crianças das instituições da Casa da Criança e do Nosso Lar, de modo que no período em que lecionou não havia essa característica de atender os filhos dos trabalhadores da indústria. Nesta mesma época, a professora recordou que a quantidade de estudantes começou a diminuir, mesmo porque começaram a abrir escolas na periferia. Desse modo, muitas crianças que iam ao centro para estudar, começaram a ficar nos bairros. Portanto, a clientela diminuiu.

Sobre os comentários da escola na atualidade, a docente verbalizou que, com o passar do tempo, a equipe da unidade escolar conseguiu “reerguer o nome da escola”. Disse não saber com certeza, mas pelo que vê (peruas, carros e vans), é uma escola que manteve o mesmo número de salas de aula, “acho” que até “cresceu mais”.

Questionada sobre o que almejava para seus estudantes à época em que lecionava na escola Prada, a professora verbalizou acreditar que todo professor tem os mesmos “objetivos” para as crianças, que elas “aprendam”, “cresçam” homens e mulheres de bem, “trabalhem”, “cumpram com seus deveres”, sejam verdadeiros “cidadãos”.

Indagada a respeito de alguma memória em relação ao tempo em que lecionou na escola Prada, lembrou alguns fatos simples: toda segunda-feira pela manhã se cantava o “Hino Nacional”, as datas comemorativas eram muito vivenciadas, comemorava-se na escola o Dia de Ação de Graças, o que, segundo ela, marcou muito, assim como as formaturas da quarta série (4ª série). Recordou-se também da reforma da escola, com as construções de salas na parte de baixo.

Contou que sempre defendeu que as crianças tinham que estudar e não trabalhar. Porém, enquanto era docente, tinha ciência de que a escola não era para todos, se uma criança reprovasse, os pais queriam tirá-la da escola, e assim era necessário orientar os pais para que deixassem a criança continuar a estudar.

Diante da pergunta sobre o que mudou da época em que lecionou na escola Prada em relação aos dias atuais, respondeu que a “vida” do professor mudou para melhor, pois há mais condições de estudar, de participar de cursos, o que não era possível como professora Estadual. De acordo com ela, devido a distância de Limeira a São Paulo, “se quisesse participar de um curso, teria que se locomover” até a capital paulista. Hoje, há na cidade, o Centro de Formação de Professores e um terço da jornada destinado ao HTP (horário de trabalho pedagógico). Disse ter sido “prejudicada” com a municipalização pelo fato de “perder” sua escola sede (que passou a atender o ciclo II do ensino fundamental). Porém entende que para o município foi a “melhor coisa que aconteceu”.

Para ela, a educação pode ser definida, em linhas gerais, como “tudo” o que acontece na escola, o “aprender” e o “ensinar”. Comentou que na atualidade muitas famílias têm “deixado para a escola” um “papel que não lhe pertence”. Portanto, pontuou que a educação escolar “possui uma especificidade”, e a educação em casa, outra.

Sobre trabalho, a professora comentou “nunca ter pensado” o que é trabalho, e disse que sua “vida é trabalho”. Declarou: é a melhor parte da vida da gente, onde passamos mais tempo de nossas vidas, então é a gente “fazer com amor”, com “dedicação”, fazer “o que gosta”, e fazer da melhor maneira possível (*sic*).

Afirmou que não se pode pensar exclusivamente em uma formação para o mercado de trabalho, pois se corre o risco de gerar muita gente “frustrada”. Portanto, entende que se deve transmitir às crianças que é melhor fazer o que se gosta. No entanto, disse que as crianças precisam saber que o “mercado de trabalho existe”, a

“concorrência é forte”, por isso, “temos que acompanhar as mudanças e ensinar” - comentou a professora.

Relatou gostar muito da parte pedagógica e, quando iniciou como gestora, teve que se acostumar com a parte administrativa.

A respeito do HTPC, entende que é um momento importante dedicado aos estudos e que o tempo é “curto”.

Na época em que trabalhava na escola Prada, aponta que o HTPC tinha outro caráter, “o estudo não era o foco, era mais recado”.

Após a professora ter apontado que na época em que lecionava a escola ainda não era para todos, comentou defender a “escola para todos”. Porém, na atualidade, em que a democratização do ensino se concretizou, disse que muitos pais “não dão valor à escola”, como antigamente. Encerrou a entrevista agradecendo a participação e frisando que o período trabalhado na escola Prada foi uma “época boa”, que quando saiu da unidade ficou “muito triste”, porque “era muito bom trabalhar na Prada”; que as crianças das instituições assistenciais a “marcaram” muito, pois precisavam não só de uma professora, mas de alguém que lhes dessem “carinho”, pois eram “abandonadas”.

D.8 - Síntese da entrevista com a professora 08

■ Possui Habilitação Específica para o Magistério.
■ É licenciada em Pedagogia e possui pós-graduação em Educação.
■ Tem 30 anos de trabalho no magistério.

A professora iniciou a entrevista comentando sobre sua trajetória estudantil. Coursou o ensino fundamental e o ensino médio com Habilitação para o Magistério em escolas públicas. Também conclui o ensino técnico em Contabilidade, porém em uma escola privada. Licenciou-se em Pedagogia. Realizou duas pós-graduações em Educação.

Ao término do magistério, já iniciou sua atividade profissional como professora. Começou a lecionar como eventual, em agosto de 1985, na rede estadual. Em 1987, assumiu uma sala como professora contratada.

Quando se efetivou como professora na rede estadual, escolheu a escola Prada para trabalhar devido à “proximidade”, pois ao se casar iria residir perto da escola.

A respeito de sua opinião sobre a função da escola, verbalizou que é “ensinar, oferecer um ensino de qualidade”, garantir um “desenvolvimento pleno do aluno” e “preparar para a cidadania e o trabalho”.

Como função da equipe gestora, apontou: “administrar as questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola”. Destacou que isso cabe também ao Conselho de Escola.

Em relação ao “papel dos professores”, disse que em seu ponto de vista é “planejar, ensinar os conteúdos, dar acompanhamento individual, avaliar e replanejar”, se for preciso, “gerir a sala de aula”, “resolvendo problemas do dia-a-dia”, “orientar quanto” as “normas e atitudes de convivência”, “atender pais, cumprir com as atribuições pedagógico-administrativas”, participar da APM, Conselho de Escola etc.

Sobre a história da escola, disse que a unidade é “fruto da Indústria Prada” e foi idealizada pelo proprietário Agostinho Prada. Depois, o prédio foi doado ao Estado, para atender as oito séries do ensino fundamental (até 1995) e o ensino supletivo no período noturno. Com a reestruturação, a unidade, a partir de 1996, passou a atender exclusivamente as quatro séries iniciais do ensino fundamental, funcionando até o ano 2000 como escola estadual, e, a partir daí, como escola municipal.

A respeito do que ouve as pessoas comentarem sobre a escola, verbalizou que, de modo geral, consideram a escola “tradicional” e de “qualidade”. Sobre o diferencial da unidade, destacou a heterogeneidade da comunidade, pois a escola atende crianças de cerca de 100 bairros da cidade. A tal procura justificou a visão recorrente de haver na escola um ensino de “qualidade”, assim como o fator “segurança”⁴¹.

Em relação aos desafios, declarou ser a “falta de tempo” devido a “tantas atribuições”.

⁴¹ Foi recorrente nas entrevistas a alusão à região central da cidade como mais segura que as regiões periféricas.

A respeito do lugar da escola Prada, no sistema público de ensino, considerando as outras unidades, comentou que é uma escola “respeitada” e, para alguns, uma escola de “elite”. Verbalizou que, no entanto, poucos sabem da realidade escolar, tão “diversificada”. A escola é “indicada” por alguns profissionais para famílias com “alunos” com “dificuldades pedagógicas”, disse ela.

Para o futuro dos estudantes da unidade escolar, deseja que seja “brilhante”, com “grandes oportunidades” na “formação acadêmica e profissional”.

Por formação disse considerar pensando nos membros da equipe escolar, “estar sempre estudando e se capacitando”.

No que diz respeito à formação para o trabalho expressou: “entendo como o enriquecimento dos conhecimentos”, “procurar melhorar suas atitudes e técnicas profissionais”. Já na formação para o mercado de trabalho, acredita que o profissional tenha que se preocupar com a “competitividade”, além da “competência profissional”.

Em se tratando de sociedade, afirmou que esta deve se relacionar para que se efetive a “participação de todos”, de modo a “valorizar todo conhecimento construído” e proporcionar a “inclusão social” e a “valorização da vida” de forma a possibilitar, assim, a “democracia”. Neste sentido, ao ser perguntada se a visão dela está contemplada no PPP (projeto político pedagógico) da escola, respondeu que sim.

Sobre o HTPC, comentou que “deveria ser um momento rico” para que professores, coordenação e direção “pudessem estudar, analisar os resultados, propor mudanças e se aprimorar”. Externou que, infelizmente, acaba sendo o único momento de encontrar toda a equipe para “passar muitas informações e combinados, perdendo-se o verdadeiro momento de formação”.

Disse também, encerrando a entrevista que, infelizmente, sente que parte dos professores veem o HTPC como um “fardo” após o horário de trabalho. Disse não perceber “muito interesse” e “boa vontade”: “uma minoria participa ativamente”, se dedicando e se empenhando, verbalizou.

D.9 - Síntese da entrevista com a professora 09

■ Experiência de 05 anos na escola.
■ Graduação em Ciências Sociais, e pós-graduação em Educação.

A professora iniciou sua carreira no magistério público há 31 anos. Declarou ter cursado o ensino médio que a habilitou para exercer a docência no ensino fundamental, em uma escola particular. Disse que sua opção pelo magistério ocorreu devido a “conselhos” e “insistência” materna.

Sua trajetória no magistério compreende um trabalho em diferentes unidades escolares, seja exercendo a docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou atuando na gestão escolar.

Ao ser indagada sobre quais motivos impulsionaram sua escolha para trabalhar nesta UE. (unidade escolar), a professora apresentou dois fatores ligados à causa localidade, a saber: “proximidade” da “residência” e proximidade “da escola da filha”.

Em relação ao histórico da escola, a professora verbalizou que a instituição é uma escola “antiga”, tendo sido “estadual” e atualmente “municipal”, sendo edificada por iniciativa de Agostinho Prada, no “início do século XX”, o qual declarou ser um “homem de visão”. A professora comentou que no início de sua história a escola atendeu filhos dos operários da Indústria Prada. Relatou o público “não é igual ao do passado”, portanto, sendo o caso de “repensar o prédio que não sofreu grandes reformas e nem adaptações”, uma vez que a atualidade exige “novas adequações”.

Sobre a relação entre a história da instituição e a atualidade, na visão da professora o histórico ainda hoje se reflete, pois verbalizou que, nos dias atuais, ainda há comentários a respeito dos “áureos tempos” como instituição educadora.

Comentou que no passado ouvia-se dizer que a escola era “muito boa” e, nos dias atuais, a professora verbalizou que perduram “considerações positivas” a respeito do trabalho que a escola desenvolve com as crianças. Considerou também que é comum a referência ao fato da escola atender as crianças das instituições (abrigos) sociais da região. Declarou a professora que os estudantes da unidade são de “toda cidade” e não apenas do centro, “setor que se localiza a escola”.

A respeito de seu pensamento sobre a unidade escolar, comentou ter por princípio pensar que o lugar onde está “tem que ser bom”, “ter algo a mais que se

torne um diferencial”, motivos para “impulsionar” a querer “o sucesso de nossos alunos”. Em seguida, externalizou que tenta ser “uma boa profissional” e “corresponder” com suas atribuições.

Sobre o “lugar da escola” no município, comentou entender que “tudo” deve ser analisado, pois a unidade possui um “grande número” de professores afastados, prestando serviços fora da escola, o que apontou gerar uma “rotatividade anual” do corpo docente. Enfatizou que, mesmo com “dificuldades”, conseguem realizar “algo de bom”.

Ao ser indagada a respeito do que entendia como função da escola, a professora declarou que à escola cabe “transmitir conhecimentos científicos” e “criar condições para a aprendizagem”.

Em relação ao ensino ministrado pela professora e o que ela espera para seus estudantes, a docente declarou que visa o “desenvolvimento gradativo deles”. Assim, comentou que se “esforça” para que as crianças aprendam. Destacou que para o “sucesso” dos alunos, a família é “muito importante”, e por isso verbalizou a importância da “parceria” com a família para isso.

Expressou sua concepção de educação ao que afirmou ser um “processo” de aperfeiçoamento de conhecimentos, o que definiu como um “exercício diário”, um “caminho árduo”, porém “recompensador”.

Definiu “formação” como “estudo” e “capacitação”. Já sobre formação para o trabalho, definiu como “estudar”, “atualizar-se” como profissional. Como formação para o mercado de trabalho expressou que é “preparar tecnicamente” para “dominar” a área de atuação.

Ao ser questionada a respeito de seu entendimento sobre trabalho, a professora respondeu ser “algo que realiza”, e refletiu sobre sua atuação docente ao que disse ser um “esforço de exercício” diário na sala de aula.

Sua visão de educação e a relação com o ensino foi definida pela professora como a possibilidade de estar sempre “aprendendo” e se “adequando” à realidade. Comentou que a dificuldade de hoje está nas “famílias”, para que “assumam” suas responsabilidades e possam “valorizar” o estudo e os professores. Ressaltou que essa dificuldade seria “bem diferente” da encontrada 10 anos atrás.

Questionada sobre o HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), verbalizou ser “essencial” tanto para o professor, como para o gestor. Declarou ser um “momento” para “buscar soluções para dificuldades” e para “aprender”. Ponderou

também que o tempo deve ser “administrado” entre o gestor e o professor coordenador. Entende que o HTPC feito em “dias diferentes” para cada modalidade de ensino busca uma forma mais “produtiva” do trabalho, “selecionando” os assuntos pertinentes a cada modalidade. Apontou que o horário destinado ao HTPC “sempre” ao “final do período” é algo que dificulta. Aclarou que as cobranças e exigências são maiores no Ensino Fundamental, por isso, justificou a destinação de dias diferentes para as modalidades.

Ao final, relatou compreender a sociedade atual como “fria” e com pouco envolvimento com os outros, verbalizou que a ênfase está no “ter”, em detrimento da importância de “ser”.

Em relação à escola e aos alunos, declarou que deseja que ela se uma escola “renovada”, que a equipe profissional seja “envolvida”, que busque “sucesso” e “desenvolvimento” dos alunos, que os funcionários sejam “eficientes”, em número suficiente, que a criança seja sempre “prioridade”. Disse que espera que haja capacitações com toda equipe escolar, com a temática “inclusão” e temas voltados à “faixa” etária com que trabalham.

Encerrou verbalizando que o “envolvimento” de todos na escola proporciona “conhecer” e saber “lidar” com as “diferenças”.

D.10 - Síntese da entrevista com a professora 10

■ Foi professora na escola Prada.

■ Graduação em Pedagogia. Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação.

Para a professora, a escola Prada é “especial” devido a um “cunho afetivo”, por ter sido a primeira escola pública que trabalhou. O fato de ter sido acolhida com “carinho” pela direção e equipe de professores foi destacado por ela.

Foi também na escola Prada que assumiu pela primeira vez uma função em cargo de gestão. E citou com satisfação o fato de ter sido “escolhida” pela equipe.

A respeito da função da escola, a professora verbalizou que na sociedade a escola tem uma “função social”. É o “espaço” de transmissão às novas gerações dos saberes sistematizados ao longo dos anos. Explicitou que tais “saberes” nem a

“*mídia*”, a “família” ou a “convivência” seriam capazes de garantir. Destacou ainda que a escola é um “movimento” sempre e em “todos os tempos históricos”.

Sobre o papel da equipe gestora, comentou que é “oportunizar” que cada membro da equipe escolar possa se “posicionar criticamente” e “apresentar suas ideias”. Deve ser “flexível” para não se “impor autoritariamente”, mas “saber discutir”. Acredita que “anular opiniões” gera “desconforto e desânimo na equipe”.

Na opinião dela, o papel do professor é “ensinar” cada aluno a pensar, questionar e “ler a realidade”, para que os estudantes construam opiniões próprias.

Em relação à história da escola, a professora relatou que o grupo escolar foi fundado pelo Comendador Agostinho Prada para ser “polo educativo” dos filhos dos funcionários da Indústria Prada, que em 1976 foi doado ao município e a princípio funcionou como escola estadual e, em 2000, com a municipalização, passou a denominar-se EMEIEF Prada.

Na opinião da educadora, por um bom tempo houve um “zelo” com a “história da instituição escolar”. No entanto, apontou que com as mudanças na cidade e na sociedade como um todo, a preocupação com o prédio e seus “excelentes” objetivos ao ser criada com o decorrer dos anos, “vão se perdendo”.

A respeito do que a população, de modo geral diz da unidade escolar, a professora verbalizou que as pessoas que veem o prédio, um imóvel “central”, estruturado de “maneira estratégica”, sentem “saudosismo”, pelo que representou para cada um e, ao mesmo tempo, “tristeza” e mobilização para que “os bons tempos” retornem.

Para ela, o diferencial da unidade está no “apego efetivo”, pois foi a primeira unidade em Limeira que ela trabalhou.

Sobre os desafios que encontra para cumprir suas funções, destacou: “falta de tempo para a formação docente e de planejamento”; pontuou também ser a “pressão” por “resultados” imediatos, pois na visão dela, o trabalho pedagógico é regido em “outro tempo”⁴².

Como aspectos positivos da unidade escolar, a professora comentou: o “lugar privilegiado”, o “trabalho” desenvolvido pela “equipe” que é “democrática”, o “zelo e

⁴² Vemos aí uma crítica às políticas de avaliação vigentes, que implicam contradições entre intencionalidades (avaliativas) e objetivações (educacionais). Vide considerações sobre categorias: materialismo-idealismo; apropriações-objetivações.

cuidado” com os espaços coletivos, “atualizando suas práticas e adaptando o currículo”.

Segundo a professora, seu desejo para os estudantes da unidade é que sejam “cidadãos capazes de buscar o melhor para toda sociedade”, entendendo que cada um tem um “papel na construção do país” e responsabilizando-se por suas “escolhas”.

Por formação, a educadora disse compreender como sendo a “construção do que somos”. Já a formação para o trabalho entende como o “envolvimento para realizar uma atividade”. A formação para o mercado de trabalho é “ensinar algumas habilidades que serão exigidas para se ocupar um cargo”.

Em relação ao PPP (Projeto Político Pedagógico), entende que a sociedade deva primar para que o “cumprimento das leis se efetive”. Defendeu uma “educação completa, inclusiva e de qualidade”, que propicie a formação integral de cada indivíduo. Verbalizou que essa visão está sim contemplada no PPP.

A respeito do HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), disse ser um “verdadeiro entrave” para que aconteça e seja um “momento de formação”, devido a “informes, resultados, cobranças”, tendo que muitas vezes “alterar o que foi planejado para as formações”, para atender às “solicitações da Secretaria”. Disse que entende os HTPCs como “primordiais”, pois são “elos” estabelecidos com a equipe. Entende que o “horário” (ao final do expediente) seja algo “desestimulante”. No entanto, relatou que tenta primeiro motivar a equipe antes do início propriamente dito da reunião.

Finalizou a entrevista dizendo que trabalho é “a capacidade que o ser humano tem de exercer uma atividade física ou mental, com o objetivo de transformar ou ter algo”.