

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

EDUARDO FRANCISCO

**FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**SÃO PAULO
2010**

EDUARDO FRANCISCO

**FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do prof. Dr. Odair Sass.

SÃO PAULO
2010

ERRATA

No abstract deve se ler – This empirical research examined the work of teachers and its current disarrangement in contemporary society. It also tried to relate it to the present cultural and educational crisis. The main goal was to analyze different ways of teacher's adaptation and resistance to the rising control over their work. By taking that into consideration, this research tried to explain how teachers see their own education and career as well as whether they are aware of this control or not. Moreover, this study tried to identify the value assigned by teachers to the political participation in their labor union. The analysis is based upon the social theoretical tradition of the Critical Theory of Society. The concepts of education, resistance, adaptation and social control were studied as well. In order to carry out this investigation a questionnaire and an attitude scale, elaborated according to Likert method, were applied to 125 teachers of public secondary schools of Sao Paulo. To analyze the collected information, the attitude scale was subdivided in four subscales: education, valuation, control and politics/union. Then, several statistics analysis was undertaken: descriptive statistics, correlation among the four subscales, correlation between the general scale and the group of subscales, and finally the analysis of hypothesis tests. The results showed that teachers have a tendency to assign high value to their education and career. Besides that, they are aware of the rising control over their work and, yet, they assign high value to the political organization which defends their career. In short it was possible to confirm the initial hypotheses: teachers have a tendency to show more resistance than adaptation to the current rising control over their work. It's important to highlight the fact that teachers graduated from public universities showed higher resistance tendencies to the control over their work than the ones graduated from private institutions.

Keywords: the work of teachers, education, resistance, adaptation, critical theory of society

Na página 16 onde se lê – assisti-se a uma crise – deve se ler – assiste-se a uma crise;

Na página 17 onde se lê – contradições sociais da sociedade – deve se ler – contradições da sociedade;

Na página 45 onde se lê – 58,4% – deve se ler – 59,0%;

Na página 55 onde se lê – apresentação do quadro 1, na página 40 – deve se ler – apresentação do quadro 1, na página 41;

Na página 69 onde se lê – Valorização e Controle ($r_s=0,36$) – deve se ler – Valorização e Controle ($r_s=0,33$);

Na página 74 onde se lê – pois ela é quem remete – deve se ler – pois ela é que remete;

Na citação da página 82 onde se lê – “é insensato, e o indivíduo que permitisse em sua liberdade de ação seria considerado excêntrico”(MARCUSE,1999,p.80) – deve se ler – “é insensato, e o indivíduo que persistisse em sua liberdade de ação seria considerado excêntrico”(MARCUSE, 1999,p.80);

Na página 90 onde se lê – (69,6%) – deve se ler – (80,8%);

Na página 97 onde se lê – procurou examinou as possibilidades – deve se ler – procurou examinar as possibilidades.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Odair Sass
Orientador / PUC-SP

Prof. Dr. Carlos Antonio Giovino Junior.

Prof.^a. Dr.^a. Maria Angélica Pedra Minhoto

São Paulo, _____ de _____ de 2010.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas caminharam comigo para a realização desta pesquisa, mesmo sem se darem conta da enorme responsabilidade que tinham na consecução desta. As pesquisas geralmente são solitárias, na maioria das vezes temos que contar somente com as nossas forças e a nossa dedicação. Porém, mesmo nesses momentos de reflexão pessoal, damos conta de que não estamos totalmente sozinhos. Daí meu enorme agradecimento à todos aqueles que tornaram possível a realização desta pesquisa.

Em especial ao meu orientador, Professor Odair Sass, pela enorme sabedoria transmitida em suas aulas e em suas preciosas orientações. Obrigado pela paciência, e, por me fazer acreditar, ainda mais, de que não devemos abrir mão de princípios e de que a luta deve ser constante.

Ao professor Carlos Antonio Giovinazzo Junior pelas contribuições feitas à esta pesquisa e pelo aprendizado proporcionado em suas aulas.

A professora Maria Angélica Pedra Minhoto pela disponibilidade de fazer parte da banca de qualificação e pelas contribuições feitas, enriquecendo o debate sobre o trabalho docente.

Aos professores do programa EHPS que lutam por manter a qualidade das pesquisas realizadas.

À Betinha, secretária do programa EHPS, que trata à todos com carinho e atenção, obrigado pela ajuda recebida desde o meu primeiro dia no programa.

Aos meus colegas do programa pelas reflexões que partilhamos durante esses dois anos.

Aos meus colegas e amigos de trabalho, professores que lutam por uma sociedade justa.

À todos os professores que participaram dessa pesquisa.

E por último, mas, não menos importante, quero agradecer à minha companheira, Regina, que mesmo nas horas mais difíceis esteve ao meu lado. Aos meus filhos Gabriel, Juliana e Edgar que mesmo sem entender me apoiaram constantemente.

.

A Capes por ter proporcionado a bolsa que tornou possível a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta investigação empírica discute o trabalho docente e a sua desestruturação na sociedade contemporânea, procurando relacioná-la à própria crise da formação cultural em vigor. O objetivo principal foi analisar as formas de adaptação e de resistência do professor diante do controle de seu trabalho. A partir desse objetivo procurou estudar o modo como o professor compreende sua formação e carreira; investigou-se, também, se ele tinha consciência acerca do controle exercido sobre seu trabalho. Além disso, objetivou-se verificar qual o valor atribuído pelo professor à organização política e sindical. O referencial teórico adotado foi o da teoria crítica da sociedade, principalmente os conceitos de formação, resistência, adaptação e controle social. Para efetivar esta investigação foi elaborado um instrumento composto de um questionário e de uma escala de atitudes do tipo Likert, que foi aplicado a 125 professores do ensino médio que atuavam em escolas da rede estadual paulista. Para efeito de análise, ela foi dividida em quatro subescalas: formação; valorização; controle; política/sindicato. A discussão dos dados foi possibilitada pelas estatísticas descritivas, análises de correlação entre as quatro subescalas e entre elas e a escala geral, e ainda, pelos testes de hipóteses. Os resultados parecem indicar que a tendência dos professores é de valorizar sua formação e carreira, de reconhecer que há maior controle de seu trabalho e, ainda, atribuir importância significativa à organização política para a defesa de sua carreira. Também foi possível confirmar a hipótese de que os professores tendem mais a resistir do que se adaptar ao controle exercido sobre seu trabalho. Importa destacar que os professores formados por universidades públicas mostraram maior inclinação à resistência que aqueles graduados em instituições particulares.

Palavras-chave: trabalho docente, formação, resistência, adaptação, teoria crítica da sociedade.

ABSTRACT

This study is an empirical research which is supposed to raise some discussion about the teaching work and current disarrangement in the contemporary society. It also tries to relate it to today's cultural formation crisis. The main goal here was to analyse the different ways for teachers to adapt or to resist to this rising control over their work. By taking that into consideration, it was tried to understand how teachers see their formation and career as well as whether they are aware of this control or not. Moreover, this study tried to find out the kind of value given by teachers to the political participation in their union. The theoretical reference adopted here was the critical theory of the society. The concepts about formation, resistance, adaptation and social control are studied as well. In order to carry out this investigation a questionnaire and an attitude scale, prepared according to Likert method were applied to 125 teachers, all of them working with high school classes in public schools of São Paulo. To analyse the information collected, the scale was subdivided in four subscales: formation, value given, control and politics/union. The discussion of data was made possible through descriptive statistic, analysis of the correlation among the four subscales themselves, between the general scale and this group of subscales, and finally the analysis of hypothetical tests. The results seem to show that teachers have a tendency to value their formation and career. Besides that, they are aware of the rising control over their work and, yet, they value the political organization which defends their career. To sum up it was possible to confirm the initial hypotheses: teachers have tendency to show more resistance than adaptation to the current rising control over their work. It's important to highlight here the fact that the teachers graduated from public universities showed bigger resistance tendencies to this control than the ones graduated from private institutions.

Keywords: teaching work, formation, resistance, adaptation, critical theory of the society

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
 INTRODUÇÃO	
A crise da escola e do trabalho do professor.....	15
 CAPÍTULO 1: O trabalho docente como objeto de estudo	19
1.1. As pesquisas sobre o trabalho docente	19
1.2. O ingresso no magistério	23
 CAPÍTULO 2: Formação, trabalho, adaptação e resistência do professor.....	28
2.1. A pesquisa sobre o trabalho docente	28
2.2. Objetivo geral	29
2.2.1. Objetivos específicos	29
2.3. Hipóteses	29
2.4. Método	30
2.4.1. Material	30
2.4.2. Caracterização da população e da amostra da pesquisa	32
2.4.3. A escolha da amostra de professores	34
2.4.4. A amostra de professores	36
2.4.5. A validação do questionário-escala	37
2.4.6. A coleta de dados	41
2.5. Apresentação e discussão dos dados	43
2.5.1. Descrição e caracterização da amostra	44
2.5.2. Descrição e análise dos resultados das subescalas	54
2.5.2.1. Resultados da aplicação da escala de atitudes	55
2.5.2.2. Análise da Subescala Formação	57
2.5.2.3. Análise da Subescala Valorização	60
2.5.2.4. Análise da Subescala Controle	63
2.5.2.5. Análise da Subescala Política/Sindicato	66
2.5.3. Correlação entre as subescalas e a escala geral	68

2.5.4. Os testes das hipóteses	69
2.5.4.1. Valorização da formação e da carreira	71
2.5.4.2. Controle do trabalho docente	79
2.5.4.3. Valorização da organização política e sindical	83
2.5.4.4. Resistência	85
2.5.4.5. Possíveis influências da resistência	91
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 97
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 102
 ANEXOS	 105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Professores do ensino médio por região (Região Sul, capital, estado), com indicação de porcentagem - pg. 33.

Tabela 2: Escolas da Região Sul da cidade de São Paulo, segundo Diretorias - pg. 34

Tabela 3: Escolas de ensino médio por tamanho, segundo Diretorias da Região Sul da cidade de São Paulo. - pg. 35.

Tabela 4: Escolas amostradas, segundo Diretorias - pg. 36

Tabela 5: Estatísticas da escala (médias, índice de discriminação (D), correlação item-escala (rs)), com indicação da subescala a que cada item pertence. - pg. 38.

Tabela 6: Escolas por tamanho, com indicação do total de professores e número de professores que responderam ao questionário-escala. pg. 42.

Tabela 7: Professores do ensino médio das escolas estaduais da Região Sul de São Paulo, segundo sexo. pg. 44.

Tabela 8: Tipo de instituição de ensino superior na qual os professores cursaram a graduação. pg. 45.

Tabela 9: Professores segundo a área de formação, com indicação de porcentagem. pg. 45

Tabela 10: Professores segundo os estudos pós-graduados. pg. 46.

Tabela 11: Ano de conclusão da graduação. pg. 47.

Tabela 12: Professores segundo o tempo de magistério, tempo de rede, tempo de escola atual, com indicação de porcentagem. pg. 48.

Tabela 13: Professores, segundo o cruzamento entre as variáveis: tempo de atuação na rede estadual e na escola atual. pg.48.

Tabela 14: Situação funcional dos professores. pg. 50.

Tabela 15: Professores segundo a composição da renda mensal. pg. 50.

Tabela 16: Professores segundo jornada de trabalho semanal. pg. 51.

Tabela 17: Professores com sobrecarga de trabalho em horas semanais. pg. 52.

Tabela 18: Professores segundo a área em que lecionam. pg. 52.

Tabela 19: Opinião dos professores acerca das condições de trabalho. pg. 53.

Tabela 20: Resultados Estatísticos da escala final, com indicação da subescala. pg. 55.

Tabela 21: Coeficiente de correlação entre as subescalas e a escala geral. pg. 68.

Tabela 22: Escala geral, com indicação dos itens de cada subescala. pg. 71.

Tabela 23: Escala geral, com indicação do novo arranjo dos itens. pg. 71.

Tabela 24: Valorização dos professores quanto à formação e carreira profissional. pg. 73.

Tabela 25: Percepção dos professores sobre o controle docente. pg. 79.

Tabela 26: Pontuação dos sujeitos: política e sindicato. pg. 84.

Tabela 27: Pontuação dos sujeitos: subescala resistência. pg. 89.

Tabela 28: Resistência e tempo de magistério. pg. 93.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação entre o instrumento inicial e final. pg. 40.

Quadro 2: Itens da subescala de resistência. pg. 88.

Apresentação

Ao longo dos últimos doze anos, atuando como professor de História na rede estadual de ensino de São Paulo, vi-me, constantemente, cercado de inquietações a respeito do meu papel ou, melhor dizendo, do meu trabalho e daquele realizado pelos outros professores da escola.

Compreendo os professores como sujeitos históricos, participantes da escolarização e também do processo de sua própria formação, como seres capazes de buscar alternativas diante dos inúmeros desafios colocados pela educação pública. Indagava-me, assim, sobre a real importância do trabalho do professor e sobre o quanto ele colabora para a formação de indivíduos livres e capazes de pensamento autônomo, prontos a agirem conscientemente para o bem da coletividade, ou seja, em prol de uma sociedade justa.

Não se trata aqui, porém, de defender a posição do professor como a de alguém cuja elevada incumbência seja despertar a conscientização dos alunos a fim de promover a consequente transformação da escola e da sociedade; trata-se de refletir sobre as contradições existentes na escola e, portanto, no próprio trabalho do professor.

Ao mesmo tempo em que a instituição escolar foi “criada” para conformar os corpos e as mentes das crianças e dos jovens à ideologia dominante, o seu propósito de ensinar e transmitir os conhecimentos acumulados na história da humanidade traz, em seu bojo, a possibilidade de esclarecimento, ainda que pequena. Ao entrar no magistério, com fôlego de iniciante, acreditava ser possível fazer a diferença, sem que isso significasse que eu iria mudar a escola ou a sociedade, mas, a possibilidade de ir marcando posição, questionando e instigando o debate nos espaços da escola, principalmente em sala de aula e na sala dos professores.

Na época inicial, era comum ouvir dos professores veteranos, quase uma pregação, frases, como: “Isso passa, esse seu questionamento é porque você é novo na rede!”; “Espere só até você passar quinze anos dentro da escola”; ou ainda, “Eu também já fui assim questionador, hoje eu não falo mais nada!”. Essas frases não abalavam minhas convicções; contudo, fizeram-me reiteradamente refletir a respeito dos “valores” atribuídos pelos professores a seu trabalho.

Assim sendo, esse que seria o cerne de meu questionamento evoluiu, com o passar do tempo, resultando nesta pesquisa sobre o trabalho docente. Para isso, decidi investigar sobre o trabalho dos professores que atuam no ensino médio da rede estadual de São Paulo. O propósito foi o de levantar dados e analisá-los, a fim de refletir sobre a atual desestruturação pela qual passa o magistério, procurando perceber, a partir dessa análise, em que medida o professor resiste e se adapta ao crescente controle sobre o seu trabalho.

Esta investigação – vinculada à linha de pesquisa *Escola e Cultura: Perspectivas das Ciências Sociais* do programa Educação: História, Política, Sociedade e ao projeto *Relações entre Psicologia e Estatística na constituição do campo educacional*, coordenado pelo professor Odair Sass e desenvolvido com apoio do CNPq – tem como referencial a teoria crítica da sociedade, principalmente, as análises realizadas por Adorno, Horkheimer e Marcuse acerca dos conceitos de formação, resistência, adaptação e controle social. Para atingir os objetivos da pesquisa, foi elaborado um questionário-escala com objetivo de verificar a tendência dos professores em relação a um conjunto de afirmações que tratam da formação e da carreira docente.

A dissertação está dividida em dois capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, discutiu-se acerca da crise da escola e da desestruturação do trabalho do professor, buscando relacioná-las à própria crise da sociedade atual. No capítulo 1, apresenta-se uma análise sumária das pesquisas realizadas em torno do trabalho docente, procurando situar a presente investigação. O capítulo 2 apresenta a discussão e a análise dos dados empíricos desta pesquisa, tomando, como referência, os conceitos da teoria crítica da sociedade, a fim de compreender o trabalho docente.

Espera-se que este estudo possa contribuir na discussão do trabalho docente, acrescentando novos dados para a reflexão dos professores sobre a sua formação e sua carreira profissional.

Introdução

A crise da escola e do trabalho do professor

O objetivo central deste estudo é discutir a crise que a escola e o trabalho do professor atravessam. As teses de desvalorização e desestruturação do trabalho docente são amplamente aceitas como um processo que tem se agravado nos últimos anos.

São muitos os desafios para se entender as transformações pelas quais passa a escola na atualidade. Muitas pesquisas na área da educação, principalmente na sociologia da educação, têm dedicado atenção especial, cada vez maior, para compreender essas transformações. Desde o início da década de 1970, com as pesquisas mais próximas da realidade escolar, registra-se uma dura crítica ao caráter reprodutor da escola.

As obras de Bourdieu-Passeron (1975), de Baudelot-Establet (1977), Althusser (1987) e Illich (1973), só para citar algumas, mostram a dimensão dessa crítica. As desigualdades produzidas e reproduzidas pela escola começam a aparecer com mais força.

A maioria das pesquisas reconhece as décadas de 1960 e de 1970 como sendo aquelas em que emerge a “ponta do iceberg” da crise da escola: boa parte delas procura sustentar que a crise estaria relacionada diretamente à expansão do ensino que, por sua vez, passava a abrigar um contingente maior de alunos e, também, de professores. A crise da escola, portanto, é associada, contraditoriamente, à expansão da escola pública e popular.

Ao longo do século XX, a escola, em especial àquela dedicada à educação pública, foi ganhando espaço cada vez maior na sociedade, tornando-se a principal instituição responsável pela formação das crianças e dos jovens. Esse espaço conquistado pela escola relaciona-se, principalmente, com o ideário de que a escola promoveria o desenvolvimento econômico e social.

É preciso destacar que a escola, quanto aos meios e fins, no decorrer do desenvolvimento da sociedade industrial, foi sendo absorvida pela óptica do capital e do progresso. A desconfiança inicial que pairava sobre a educação das massas foi sendo substituída pela crença de que a escola seria um dos grandes pilares para o avanço constante do progresso.

Dessa forma, o tempo da maquinaria necessitava, com urgência, de homens adaptados a essa “nova era”, de progresso e desenvolvimento industrial. Daí a escola ser vista como um mal necessário, que teria por objetivo principal produzir um “novo homem”, ajustado às normas da sociedade industrial. Tratava-se, portanto, de produzir um trabalhador bom e disciplinado. A escolarização foi assumindo, cada vez mais, um papel predominante na moldagem de novos trabalhadores.

A escola, ao longo do século XIX e início do século XX, passou a ser o meio principal de moldar as crianças para o capital.

Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. (ENGUITA, 1989, p.113).

É importante destacar a relação entre a escola e o desenvolvimento industrial, a fim de mostrar a impossibilidade de analisá-la sem que a considere inserida na sociedade que a produz. Em outras palavras, é uma instituição determinada socialmente. Não se trata, porém, de explicar tudo o que acontece com a escola pela lógica da indústria, mas de apontar para uma compreensão mais abrangente, de modo que se faz necessário buscar os elos entre esses dois setores, os quais, historicamente, estão muito próximos.

Assisti-se a uma crise – da escola, dos professores, das instituições – que assume contornos mais visíveis aos pesquisadores para quem não se pode dissociar essa crise, que ocorre dentro da escola, de um processo mais amplo de transformação da própria sociedade.

O conceito de crise é entendido como uma expressão da própria natureza da sociedade capitalista e provém da dominação do capital e exploração do trabalho. (Cf. Marx, 1985). É o caráter contraditório do próprio sistema que o leva a crises constantes e cada vez mais agudas:

o mundo em que vivemos não é um mundo que harmonize os interesses, que tenda para um equilíbrio e que mude de uma maneira gradual. É antes um mundo dominado por conflitos de interesses, tendências para o desequilíbrio e por rupturas periódicas na continuidade do desenvolvimento (SWEEZY, 1979, p.8).

Pode-se dizer, então, que esse mundo dominado por conflitos de interesses é que o leva ao desequilíbrio. Em síntese, o sistema capitalista é crise constante.

Há autores (Cf. ESTEVE, 1999; CANÁRIO, 2005) que utilizam outros termos – mutação, mal estar – para designar a crise existente na escola, como sendo um processo natural das mudanças que vão ocorrendo ao longo do tempo. Critica-se, aqui, a esses autores que analisam a escola, desvinculando-a das contradições próprias da atual sociedade. Entender a desestruturação que atinge a escola atual, como uma crise é fundamental para entender sua relação direta com a sociedade capitalista.

Nesse processo de transformação da sociedade contemporânea – como não poderia deixar de ser –, encontra-se a figura do professor que, tal como a escola, passa por mudanças profundas em sua função e em sua identidade de profissional do ensino. Observa-se, mais intensamente, uma desestruturação da profissão docente relacionada principalmente às condições precárias a que está submetido e também à própria crise cultural instaurada na atual sociedade.

Esta pesquisa, portanto, procura analisar a desestruturação do trabalho do professor como uma das contradições sociais da sociedade contemporânea que privilegia, como sociedade capitalista, o princípio do trabalho alienado. Apesar das profundas mudanças ocorridas na sociedade e do alto poder tecnológico que a sustenta, o que supostamente ofereceria às pessoas condições de viver em um reino que não fosse o das necessidades, tais mudanças não promoveram o fim do trabalho alienado, mas aprofundaram, ainda mais, o controle e a dominação sobre o trabalhador. Para Crochik(1999),

(...) o trabalho gira em falso. O trabalho alienado, do qual já se poderia prescindir, torna-se imprescindível; a tecnologia que deveria libertar, aprisiona, e como a contradição é cada vez mais visível, a descrença é inevitável, contudo, quanto menos há fé, mais ela se torna necessária, e o indivíduo subjugase ao que é contrário aos seus interesses mais racionais.(CROCHIK, 1999, p.27).

O interesse desta investigação é o de analisar a desestruturação do trabalho do professor, tendo em vista as contradições presentes na escola e no trabalho docente. Assim,

pretende-se compreender o trabalho do professor inserido nesse processo de transformação que alcança a escola.

A teoria crítica da sociedade permite compreender que a desestruturação do trabalho docente não está relacionada ao seu “desajustamento” ante as transformações ocorridas (Cf. TARDIF, 2002; CAVACO, 1995; ESTEVE, 1999), como se o professor estivesse “atrasado” em relação às novas técnicas que vão surgindo. O mal-estar docente está no “desencanto que atinge muitos professores que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação” (ESTEVE, 1999, p.96). Os professores, portanto, deveriam se adaptar às mudanças na sociedade, no sentido de se ajustarem “ao futuro”.

Essas pesquisas acabam por entender os indivíduos, no caso os professores, como sendo os culpados pela crise na sociedade, bastando que redefinam seus papéis diante das mudanças inexoráveis do mundo. Defende-se, aqui, justamente o contrário: os indivíduos precisam, na verdade, refletir sobre as condições objetivas que os cercam e que os fazem aceitar o mundo tal como se apresenta, mesmo contrariando seus interesses. Vale frisar que “redefinir papéis” nesta sociedade significa aceitar o controle e a dominação imposta sobre os indivíduos e as relações sociais.

Para a teoria crítica, o sujeito não é apenas um ponto qualquer dentro da sociedade; os dois – indivíduo e sociedade – entrelaçam-se. O pensamento crítico

(...) considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada, e por último, mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza. (HORKHEIMER, 1991, p.46)

Isso posto, a análise desta pesquisa recai sobre a crise do trabalho do professor, porém entendendo-a como parte de um processo mais amplo e mais profundo da própria formação cultural na sociedade.

A seguir, apresenta-se uma análise das pesquisas realizadas acerca do trabalho docente, buscando situar a presente investigação.

Capítulo 1: O trabalho docente como objeto de estudo

Neste capítulo, procura-se centrar esforços em apresentar as pesquisas já desenvolvidas sobre o trabalho docente.

1.1 As pesquisas sobre trabalho docente

Como foi anteriormente mencionado, a desestruturação do trabalho docente tem se apresentado como objeto de crescentes estudos. As pesquisas já realizadas sobre esse assunto¹ mostram que o tema relacionado ao trabalho do professor é bastante controverso, principalmente, quanto à utilização dos conceitos de profissionalização e proletarização.

Fidalgo (1993) fez uma análise comparativa de algumas dessas pesquisas que investigaram o trabalho docente, tanto pela tese de proletarização quanto pela de profissionalização. Sobre o processo de constituição da categoria docente,

(...) percebe-se a presença de elementos de ambivalência e de contradição nesse processo. Ambivalência porque, muitas vezes, esse processo concorre, ao mesmo tempo e em mesmo movimento, para resultados distintos quanto à situação de classe e de “status” profissional do professor. E, por vezes, contraditória, porque nos mesmos processos de afirmação da categoria docente, percebe-se desdobramentos concomitantes de não-afirmação, enquanto profissional com o poder de negociação de sua força de trabalho e de sua competência funcional. (FIDALGO, 1993, p.2)

Observa-se, dessa forma, quão difícil é a tarefa de conceituar o trabalho docente. A análise desse autor concentra-se em estudos da década de 1980 e início da década de 1990. Esse período é considerado de intenso debate acadêmico em torno da natureza do trabalho docente e da relação existente entre esse trabalho e a classe social.

¹ Ver Arroyo (1985); Apple (1989); Libâneo (1990); Enguita (1991); Hypólito (1991); e Nóvoa (1991).

Debatia-se, então, se os professores e as professoras realizavam um trabalho produtivo ou improdutivo ou, em outras palavras, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então por estudos sociológicos clássicos (GARCIA, HYPOLITO & VIEIRA, 2005, p.48).

O principal debate, então, daquela época, era se os professores caminhavam para a construção de uma categoria profissional, garantindo um estatuto próprio para carreira docente, firmando, assim, seus direitos; ou se os professores estavam perdendo, cada dia mais, o controle de seu trabalho, aproximando-se mais da classe trabalhadora e caminhando, assim, para a proletarização. Ainda havia um terceiro grupo de pesquisadores, para quem os professores estariam envolvidos por esses dois processos – proletarização e profissionalização, o que levou Enguita (1991) a identificá-los como a ambiguidade da docência.

Hypolito (1991), ao buscar definir a que classe social pertencia o professor, concluiu que ele apresentava características tanto da classe trabalhadora quanto da classe média. Tal conclusão é igualmente defendida por Apple (1997), apesar de não empregar o termo ambiguidade:

Quando digo que os professores têm uma posição social contraditória, não estou a insinuar que, por definição, façam parte das classes médias, ou que estejam numa posição ambígua entre classes. Pelo contrário, tal como Wright, estou a dizer que é sensato pensar neles como estando simultaneamente em duas classes. (APPLE, 1997, p.66).

Essas pesquisas procuraram compreender o trabalho do professor diante das reformas educacionais, bem como sua luta pela profissionalização do magistério e pelo reconhecimento de seus direitos como categoria social.

Estudos mais recentes² utilizam o conceito de precarização e/ou desprofissionalização docente. Para Sampaio&Marin, por exemplo,

os problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e

² Ver Chakur (2000); Ludke & Boing (2004); Sampaio & Marin (2004).

outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas.(SAMPAIO&MARIN, 2004, p.1204)

De todo modo, o trabalho dos professores, seja segundo a tese de profissionalização, de proletarianização ou de precarização, apresenta-se em crise, ou seja, enfrenta um processo de desestruturação constante e crescente, com o agravante de estar assumindo caráter global, delineando-se também em muitos países.

Para além disso, diversos estudos³ apontam, ainda, para uma intensificação do trabalho dos professores. Essa intensificação traduzir-se-ia no aumento das tarefas realizadas pelos professores. É preciso ressaltar que a intensificação é uma das formas de controlar o trabalho docente, a pretexto de maior eficiência e qualidade no ensino. Os professores passam a ter novas obrigações burocrático-pedagógicas, tais como o preenchimento de mais formulários e planilhas de aulas. Cruz (2005) menciona essa intensificação no trabalho do professor:

mas, é principalmente na ampliação das tarefas pedagógicas que se apresenta de forma mais direta a intensificação. Ampliadas e homogeneizadas por formulários oficiais, as tarefas se voltam para o controle burocrático que compõe a face externa de uma cientificidade requerida pelo campo, mas nem sempre substantivada nos conteúdos de vida da escola. (CRUZ, 2005, p.82).

Vê-se, então, que a rotina de trabalho do professor é, de certa forma, exaustiva e voltada às incumbências da burocracia escolar. Esse processo de controle do trabalho docente, seja pela intensificação de tarefas ou pela rotina cada vez mais padronizada, pode ser facilmente percebido na rede estadual de ensino de São Paulo que vem efetuando uma política de controle sobre o que é ensinado nas escolas. Com essa política, a função docente passa a ser de mero aplicador de conteúdos pré-estipulados pelos órgãos técnicos. O professor deixa de ser considerado por esses órgãos como produtor de conhecimento, passando, portanto, por um processo de alienação – que é a perda gradual e constante do controle de seu trabalho – o que, por sua vez, o leva ao afastamento cada vez maior da sua própria função, ou seja, a de produtor de conhecimento. Uma das perguntas a serem

³ Ver Apple (1997); Giroux (1997); e Cruz (2005).

respondidas por esta pesquisa é, justamente, em que medida o professor tem consciência do controle crescente sobre seu trabalho, indicando, assim, uma resistência à alienação do trabalho. Esse fator está contemplado no instrumento elaborado, sob a forma de escalas de atitudes. Para Marx (2002), o trabalho alienado significa que:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.(MARX, 2002, p.111).

Interessa aqui analisar esse controle e a própria crise do trabalho do professor relacionada à alienação do trabalho na sociedade capitalista. Esse entendimento encontra apoio em Adorno:

Os homens seguem o que, segundo a análise de Marx, eles eram por volta da metade do século XIX: apêndices da maquinaria, e não mais apenas literalmente os trabalhadores, que têm de se conformar às características das máquinas a que servem, mas, além deles, muito mais metaforicamente: obrigados até mesmo em suas mais íntimas emoções a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele. Hoje como antes produz-se visando lucro. (ADORNO, 1986, p.68).

Pode-se, então, concluir que todo e qualquer trabalho na sociedade capitalista continua sendo trabalho alienado, um mecanismo de dominação que não contribui para a formação do indivíduo. Outro ponto importante destacável é que o desenvolvimento tecnológico serve para a manutenção da própria dominação e do controle sobre os homens. A sociedade transforma a tecnologia em “uma forma de organizar e perpetuar as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação”(MARCUSE, 1999, p.73).

O trabalho do professor fica preso às “engrenagens do sistema” e, em decorrência disso, a possibilidade de um trabalho autônomo fica bastante reduzida. Daí a preocupação em estudar como o professor reflete acerca de sua prática docente e de sua formação.

Esse conflito político encontrado entre o controle sobre o trabalho docente e a autonomia necessária do professor na construção do conhecimento é aqui estudado por meio de conceitos da teoria crítica da sociedade, aqueles contidos em Adorno, tais como o de formação, pseudoformação, resistência, adaptação. Na tensão entre esses dois pólos – controle e autonomia – é que se podem situar as possibilidades de emancipação e de resistência do professor na escola pública paulista.

Em resumo, o objeto de estudo é: a) a desestruturação do trabalho docente; e, b) como o professor percebe o controle crescente sobre seu trabalho. Busca-se, então, entender as formas de adaptação e de resistência do professor a esse controle.

A fim de situar o trabalho docente, o item seguinte discutirá sobre um momento importante que caracteriza o professor, atualmente, na escola pública paulista: o ingresso no magistério.

1.2. O ingresso no magistério

Quando se inicia no magistério paulista, na maioria das vezes, é na posição de professor eventual, o “famigerado” substituto – uma figura não muito apreciada no ambiente escolar, exceto pelo diretor que consegue manter o funcionamento integral da escola. Os alunos parecem não estimá-lo muito, pois ele os impossibilita de ter aula “vaga”, e os outros professores tampouco o apreciam, uma vez que a presença do substituto, preenchendo as horas do professor faltoso, os impede de remanejar a ordem das disciplinas, de forma a serem liberados mais cedo do trabalho naquele dia.

Depois de passada essa “fase de eventual”, ao professor iniciante, são atribuídas algumas aulas livres, geralmente nas escolas mais distantes e de difícil acesso. A propósito, esse professor fica satisfeito por ter conseguido tais aulas, mesmo que isso signifique enfrentar condições adversas rotineiramente. Em contrapartida, essa experiência inicial pode ser bastante rica, em certos aspectos, pois o professor iniciante acaba conhecendo a realidade de sua profissão tal como ela é, sem rodeios ou disfarces, o que lhe causa espanto. Via de regra, porém, promove aprendizados que podem levá-lo à reflexão e ao questionamento de sua própria prática.

Com o passar do tempo, o professor ganha maior estabilidade em sua carreira, pois, a cada ano de trabalho na rede estadual, é-lhe atribuída certa pontuação que lhe permite ficar à frente dos novos iniciantes no momento da escolha das aulas. Uma das medidas que vêm deixando intranquilos muitos professores contratados é a de que o governo pretende implantar uma prova para substituir o atual critério de atribuição de aulas, que ocorreria, então, de acordo com a classificação do professor no exame e não mais de acordo com seu tempo de serviço.

A maior dificuldade, ao se ingressar no magistério, é enfrentar a falta de estabilidade profissional desse período. A estabilidade só será conquistada, ao menos parcialmente, após a efetivação do professor, mediante aprovação em concurso público, a partir do qual passará a ter garantido todos os direitos, inclusive a segurança de ter aulas atribuídas no ano seguinte.

Ainda sobre o início da carreira do professor, é importante citar outro aspecto: a desvalorização constante do trabalho no magistério, seja pelo governo, pela mídia e até mesmo, pelos próprios professores. O docente, muitas vezes, tem sido responsabilizado pela crise da escola atual. Além disso, as notícias veiculadas pela mídia não analisam o descaso das autoridades quanto à formação e à valorização dos professores. Daí, esta pesquisa debruçar-se sobre como os professores compreendem a sua formação e sua carreira, principalmente, diante dessa desvalorização constante que recai sobre ela.

Os apontamentos feitos até aqui ajudam a refletir sobre dois pontos: o primeiro está relacionado à crise da escola que é interpretada, na maioria das vezes, como um problema técnico, ou seja, parece tratar-se apenas de adaptar a escola aos novos tempos, pois, uma vez considerada atrasada em relação ao desenvolvimento tecnológico, acabaria levando os jovens a perderem o interesse por ela. O segundo ponto, diante dessas interpretações correntes, refere-se ao fato de o professor estar desajustado às grandes mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas; daí a necessidade de adaptar os cursos de formação aos novos tempos.

As reformas educacionais, em particular, aquelas efetuadas a partir da década de 1990, partiram dessa premissa. Para melhorar a educação pública, bastaria que os governos investissem em novas tecnologias para que as escolas dessem um “salto para o futuro”. A

tecnologia é entendida aqui, de acordo com a teoria crítica, como ciência aplicada na produção. Conforme definição de Marcuse (1999),

a tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação. (MARCUSE, 1999, p.73).

Desse modo, pode-se afirmar que a tecnologia invadiu a escola por meio da implantação de salas de informática para os alunos, compra de computadores e de projetores para sala de aula. Além disso, são feitas inúmeras avaliações externas dos alunos tais como SARESP, SAEB, Prova Brasil e Prova São Paulo. Os professores, também, são avaliados constantemente, de acordo com o desempenho dos alunos nessas provas externas. Para os docentes da escola pública paulista, foi criada uma política de incentivos, que vai desde a compra de computadores até mesmo uma bonificação em dinheiro para os professores não faltarem ao serviço.

O controle exercido sobre a escola e o trabalho docente, então, é intensificado pela tecnologia. A pretexto da qualidade de ensino, passa-se a vigiar, mais de perto, a forma como o professor atua em sala de aula, medidas que vão desde o aumento de formulários a serem preenchidos, aplicação de constantes avaliações até a utilização de apostilas prontas para serem aplicadas.

Talvez essa intensificação possa ser resultado das políticas atuais tomadas, principalmente, sob a rubrica dos órgãos financiadores e reguladores internacionais, como o Banco Mundial. Essas políticas de intervenção e de controle, no caso das escolas estaduais de São Paulo, vêm gerando certo descontentamento no quadro dos trabalhadores da educação. Tais fatores tendem a colaborar para uma desestruturação ainda maior do trabalho do professor, que passa a ser simplesmente um técnico, um mero aplicador de conteúdos e seguidor de manuais e apostilas. O projeto *São Paulo Faz Escola*, recém implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), é exemplo claro dessa visão técnica a respeito da função docente. Há uma “tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função,

então, torna-se administrar e implementar programas curriculares.” (GIROUX, 1997, p.158).

Essa visão técnica, porém, contrasta com a solicitação frequente de que o professor apresente um maior engajamento na vida escolar, no sentido de exercer outras funções, tais como participar da gestão, da elaboração de atividades diferenciadas para os alunos e também para a comunidade. Em outras palavras, ele é chamado para assumir o papel de agente cultural. Entretanto, na maioria das vezes, esse profissional é avaliado somente a partir do desempenho de seus alunos nos conteúdos aplicados em sala de aula, de preferência aqueles padronizados, e não pelo seu engajamento na vida escolar.

Observa-se, também, que, de forma paradoxal, as discussões entre os professores a respeito das medidas controladoras que os vêm afetando, decrescem à proporção que aquelas aumentam. Importa saber, então, até que ponto o professor percebe e reflete acerca de tal controle sobre seu trabalho.

Admite-se que uma boa formação inicial colabora para que o professor reflita sobre as relações de poder e de controle sobre seu trabalho. Percebe-se, contudo, que, paulatinamente, o professor vai perdendo a possibilidade de refletir e de atuar para a melhoria do seu trabalho. Diversos autores⁴ sustentam que tal fato está diretamente relacionado à intensificação e à burocratização da função docente, aliadas a uma desvalorização constante dessa profissão.

O objetivo deste estudo é discutir esses aspectos da desestruturação do trabalho docente, mergulhado em uma crise de formação cultural, que não será solucionada por meio de um simples ajuste técnico ou de uma reforma escolar bem intencionada.

A relevância desta investigação está em entender o processo de pseudoformação e alienação do trabalho docente. Isto tem importância na medida em que a escola se torna hegemônica do ponto de vista de transmissão e produção do conhecimento, já que quase todos passam a frequentá-la, com maior tempo de permanência. O trabalho dos professores ganha em importância e responsabilidade, quando se leva em consideração o tipo de sociedade que se pretende construir e a maneira pela qual a escola e os professores contribuem para efetivá-la.

⁴ Ver Apple (1997) e Giroux (1997).

Pensa-se, aqui, em uma sociedade cujos sujeitos pensem e se articulem mais em busca de autonomia e emancipação, o que talvez seja possível mediante um trabalho de esclarecimento coletivo e de auto-esclarecimento a respeito de como a sociedade se articula em torno da dominação e da anulação do indivíduo. A esse respeito, Adorno afirma que

(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (...) Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente(...). (ADORNO, 2006, p.183).

Para isso, é preciso entender não só as relações de força que agem na escola como também os paradoxos que se processam dentro dela – adaptação às normas ou à efetivação de um sujeito emancipado. Portanto, um estudo sobre como os professores se adaptam e quais os mecanismos dessa adaptação às normas da sociedade – ou, ainda, de que forma resistem e que obstáculos encontram para sua emancipação, como sujeitos e profissionais de ensino – talvez ajude a visualizar melhor como a escola e os professores podem contribuir para a resistência, entendida aqui como auto-reflexão da dominação presente na sociedade.

Com o intuito de desdobrar esse entendimento acerca do trabalho e da formação do professor, no próximo capítulo, segue-se o detalhamento da pesquisa empírica realizada de acordo com o objetivo geral referido anteriormente.

Capítulo 2: Formação, trabalho, adaptação e resistência do professor

Neste capítulo, serão apresentados os resultados, obtidos mediante a aplicação dos procedimentos da investigação social, mostrando os caminhos percorridos pela pesquisa empírica. No primeiro tópico, são expostos os objetivos e as hipóteses associadas à pesquisa. No segundo, explicam-se os procedimentos utilizados, incluindo-se o material, apresentação da população e da amostra, bem como a descrição e validação do instrumento de pesquisa. Ainda, neste tópico, é incluída uma explicação detalhada do processo de coleta de dados. No terceiro tópico, faz-se a descrição e caracterização detalhada da amostra. No quarto, é apresentada a descrição e análise dos resultados das subescalas, bem como são discutidas as correlações entre elas. Por fim, no quinto tópico, são apresentadas não só as análises dos testes de hipóteses, como também a pontuação dos sujeitos a partir do arranjo dos itens, bem como os cruzamentos entre as variáveis e a pontuação dos professores na subescala de resistência, que serviram de base para testar as hipóteses levantadas.

2.1. A pesquisa sobre o trabalho docente

Nas últimas décadas, têm ocorrido grandes transformações na sociedade que afetaram tanto a escola quanto o trabalho do professor, contribuindo para uma desestruturação de sua função. Novas políticas educacionais adotadas instituíram maior controle sobre o professor. Assim, o trabalho do professor é o objeto de estudo dessa pesquisa cujo objetivo é compreender a sua desestruturação. (conferir anexo I). Para traçar os caminhos dessa investigação, as perguntas seguintes foram feitas a respeito do assunto em questão: como os professores se posicionam diante do controle cada vez maior do seu trabalho? Como os professores compreendem sua formação e sua carreira? Que importância é dada pelos professores à organização política e sindical para a defesa de sua carreira? Como os professores analisam esse controle de seu trabalho? Os professores tendem mais à resistência ou à adaptação ao controle de seu trabalho?

2.2. Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa é analisar as formas de adaptação e de resistência do professor diante do controle de seu trabalho.

2.2.1. Objetivos específicos

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar como os professores compreendem sua formação e carreira;
2. Verificar se o professor tem consciência acerca do controle crescente sobre seu trabalho;
3. Verificar qual o valor atribuído pelos professores à organização política e sindical;
4. Verificar quais variáveis revelam maior adaptação e/ou resistência dos professores. Para esse objetivo, foram consideradas as seguintes variáveis: situação funcional, tempo de magistério, sexo, tipo de instituição, estudos pós-graduados.

2.3. Hipóteses

A hipótese geral é a de que os professores tendem mais a resistir do que se adaptar ao controle exercido sobre seu trabalho.

As hipóteses específicas estão associadas, respectivamente aos objetivos 1, 2, 3 e 4. Elas são anunciadas a seguir:

1. Os professores tendem a valorizar mais do que desvalorizar a sua formação e sua carreira;
2. Os professores tendem a reconhecer que há um controle crescente sobre seu trabalho;

3. Os professores tendem a atribuir importância significativa à organização política e sindical para a defesa da carreira docente;
4. A resistência do professor está diretamente relacionada ao tempo de atuação no magistério, situação funcional (efetivo e contratado) e tipo de instituição de formação (pública e particular);

Com o fim de operacionalizar o teste da hipótese 4, apresentam-se, abaixo, as hipóteses derivadas a serem testadas:

- 4.1. A resistência tende a ser maior entre os professores efetivos do que os contratados;
- 4.2. A resistência tende a ser maior entre os professores veteranos do que entre os professores iniciantes;
- 4.3. A resistência tende a ser maior nos professores que se formaram em instituições públicas do que nos professores que se formaram em instituições particulares;
- 4.4. A variável “sexo” não influencia sobre a resistência do professor;
- 4.5 A variável “estudos pós-graduados” não influencia sobre a resistência do professor.

2.4. Método

Este tópico contém a descrição do material utilizado, a caracterização da população e da amostra de pesquisa, a escolha da amostra de professores, a descrição da validação do questionário-escala, bem como o detalhamento da coleta de dados.

2.4.1. Material

O instrumento de coleta de dados elaborados para esta pesquisa é um questionário-escala, composto de uma parte voltada para a obtenção de informações pessoais e

demográficas e outra, de uma escala de atitudes. O questionário é composto de 13 questões com o objetivo de levantar dados gerais sobre a formação e o trabalho do professor. Em conjunto com o questionário, foi aplicada uma escala de atitudes do tipo Likert. A utilização desse tipo de escala permite medir a intensidade das opiniões e das atitudes dos respondentes de acordo com o grau de concordância ou discordância aos itens do instrumento. As respostas dos sujeitos a esse tipo de escala variam da concordância total aos enunciados até sua discordância total. (Cf. SELLTIZ, et.al, 1965; LIKERT, 1976).

Na primeira etapa da pesquisa, aqui denominada de pré-teste, a versão preliminar do instrumento, contendo 61 itens, foi aplicada em uma amostra de 20 sujeitos, todos professores do ensino médio da rede estadual paulista que lecionam diferentes disciplinas.(conferir anexo II). A elaboração dos itens da escala foi embasada em discursos recorrentes dos professores; portanto, valeu-se da experiência do pesquisador no cotidiano da escola. Os estudos efetuados do referencial teórico ajudaram a dar a base de sustentação aos enunciados da escala.

Para fins de análise, conforme os objetivos especificados, a escala geral foi dividida em quatro subescalas, assim definidas: atitudes e valores referentes à formação (subescala Formação) com um total de 20 itens; atitudes em relação à valorização – pessoal, profissional e social (subescala Valorização) com um total de 18 itens; outra relativa ao controle externo sobre o trabalho do professor (subescala Controle) com 15 itens; e outra referente à discussão política na escola e no sindicato (subescala Política e Sindicato), contando, inicialmente, com 8 itens.

A escala de atitudes foi elaborada de modo a oferecer cinco possibilidades de respostas e a cada uma delas foi atribuído um valor de 1 a 5 pontos, da seguinte maneira: 1 (concordo totalmente); 2 (concordo parcialmente); 3 (não tenho opinião a respeito); 4 (discordo parcialmente); 5 (discordo totalmente). Além disso, os itens da escala foram elaborados com enunciados positivos e negativos, ou seja, há itens na escala em que a concordância aos seus enunciados remete à reflexão crítica do sujeito ao tema tratado. Porém, outros itens da escala foram construídos de forma que a discordância a eles é que indicaria um posicionamento crítico do sujeito.

Após a aplicação do pré-teste com uma amostra de 20 professores, foi realizada a validação da escala, detalhada em um item mais à frente, que resultou no instrumento final

de coleta de dados (conferir anexo III) com a seguinte composição: 13 questões (informações gerais) e 35 itens validados para as quatro subescalas de atitudes. Destaca-se, também, que um dos itens da escala foi intencionalmente duplicado a fim de servir de controle da atenção dos respondentes. Para tanto, o item “sete” foi sorteado aleatoriamente entre todos os 35 itens da escala geral. A escala final ficou, então, assim dividida: Subescala Formação: 10 itens; Subescala Valorização: 10 itens; Subescala Controle: 9 itens; Subescala Política/Sindicato: 6 itens. A ordem dos itens do instrumento final foi apresentada de forma aleatória, com o objetivo de evitar que os sujeitos fizessem associações sequenciais dos mesmos ou estabelecessem um padrão único de respostas.

Para todos os cálculos estatísticos, tanto na amostra de validação quanto na amostra final, foi utilizado o software estatístico: SPSS (Statistical Package for Social Sciencies) for Windows – versão 10.0.

Por fim, a amostra de validação foi constituída por 20 professores que atuam no ensino médio, de ambos os sexos e de diferentes disciplinas. A maioria cursou a graduação em instituições particulares, sendo que todos os cursos relacionavam-se diretamente ao magistério. O curso mais representado foi o de Matemática, seguido por Letras. Constatou-se, entretanto, que 11 professores não cursaram nenhum tipo de pós-graduação.

Em relação ao tempo de atuação, verificou-se que a maior parte dos professores tem 11 anos ou mais de magistério, o mesmo ocorrendo no tempo de atuação na rede estadual. Já o tempo de atuação na escola atual (na qual o professor leciona) oscilou, em sua maioria, entre 1 e 4 anos. A situação funcional dos professores da amostra de validação foi de 12 efetivos e 8 contratados. A maioria da amostra afirmou compor renda com outra atividade, relacionada ao magistério, ou não. A sobrecarga também era grande: a maioria afirmou trabalhar mais de 40 horas semanais.

2.4.2. Caracterização da população e da amostra da pesquisa

Os sujeitos da pesquisas são professores que atuam no ensino médio na rede de ensino estadual de São Paulo. A escolha por estudar somente os professores do ensino médio pauta-se na premissa de que, nessa modalidade de ensino, o professor conta, em tese, com maior grau de liberdade na elaboração de suas aulas, pois o currículo é mais

amplo e mais flexível do que aquele do ensino fundamental. A fim de delimitar a população e potencializar a realização da fase empírica, incluindo o acesso aos sujeitos, escolheu-se a região sul da cidade de São Paulo para este estudo.

A tabela 1, a seguir, mostra a população de professores do ensino médio, distribuída por sexo. Os números apresentados abrangem a região estudada, a cidade de São Paulo e o Estado de São Paulo, de modo que se possa visualizar a abrangência e representatividade da delimitação adotada.

Tabela 1: Professores* do ensino médio por região (Região Sul, Capital, Estado), com indicação de porcentagem

Local	Sexo				Total	%
	PROFESSORES	%	PROFESSORAS	%		
Região Sul	2.170	36,4	3.795	63,6	5.965	5,5
Capital (São Paulo)	7.686	33,2	15.526	66,8	23.212	21,3
Estado de São Paulo	32.338	29,6	76.910	70,4	109.248	100,0

Fonte: Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação – Maio/2009

* Inclui todos os professores com aulas atribuídas, seja efetivo ou contratado.

Da tabela 1, pode-se concluir que a Região Sul, alvo desta pesquisa, conta com 5.965 professores que atuam no ensino médio, o que representa 5,5% do total de professores que atua no ensino médio na rede estadual de São Paulo. A capital (São Paulo) totaliza 23.212 professores de ensino médio, equivalendo a 21,3% de todo o estado de São Paulo que possui 109.248 professores atuando no ensino médio.

A amostra da pesquisa alcança um percentual de 2,1% dos professores que atuam na região sul da cidade de São Paulo, a ser devidamente caracterizada na descrição e análise dos dados. Outro ponto a destacar da tabela 1 é o predomínio das mulheres na profissão docente, nessa modalidade de ensino, atingindo 70,4 % em todo o estado de São Paulo – tendência que, provavelmente, acompanha aquela do ensino fundamental.

A região escolhida para a pesquisa é uma das maiores regiões em população da cidade de São Paulo. Ela conta com 280 escolas pertencentes à rede estadual nos diversos níveis de ensino. Desse total, 184 escolas têm classes de ensino médio. Geralmente essas escolas fornecem também classes de ensino fundamental. Não há muitas escolas que

ofereçam somente ensino médio. A tabela 2 informa a quantidade de escolas na região e suas modalidades de ensino, divididas por diretoria de ensino.

Tabela 2: Escolas da Região Sul da cidade de São Paulo, segundo Diretorias

Escolas	Diretorias			Total
	Sul 1	Sul 2	Sul 3	
Ensino Fundamental	33	25	38	96
Ensino Médio	2	1	1	4
Ensino Fund. e Médio	51	60	69	180
Total	86	86	108	280

Fonte: Os dados foram fornecidos pelas respectivas Diretorias de ensino.

A tabela 2 mostra que a Região Sul conta com 184 escolas da rede de ensino estadual que oferecem aulas no ensino médio. Desse total, há 180 escolas que, além do ensino médio, têm classes de ensino fundamental. Somente 4 delas oferecem, exclusivamente, classes de ensino médio. A diretoria de ensino com maior número de escolas é a Sul 3 que conta com 108 escolas, incluindo todas as modalidades de ensino, enquanto as outras duas diretorias – Sul 1 e Sul 2 – contam com 86 escolas cada uma.

2.4.3. A escolha da amostra de professores

Para a escolha da amostra final, utilizou-se a técnica de amostragem por conglomerados, também conhecida por agrupamento (Cf. SELLTIZ et al., 1965) que consiste na escolha de um determinado agrupamento e, depois, na aplicação da pesquisa a todas as unidades que pertençam a ele. No caso da presente pesquisa, foram escolhidas, primeiramente, as escolas de acordo com seu tamanho (quantidade de classes de ensino médio) para, posteriormente, aplicar a todos os professores que atuavam no ensino médio dessas escolas.

Primeiro, então, procedeu-se à classificação das escolas, divididas por tamanho, de acordo com o número de classes de ensino médio, e classificadas como grandes, médias ou pequenas. Para tal divisão, foram utilizados os dados fornecidos pelas três diretorias de

ensino da Região Sul da cidade de São Paulo (Sul 1, Sul 2, Sul 3)⁵. Tais informações referem-se à quantidade de escolas daquela região e à existência de classes de ensino médio. A partir desses dados, procedeu-se à seguinte divisão: escolas pequenas – 1 a 10 classes de ensino médio; escolas médias – 11 a 20 classes de ensino médio; escolas grandes – acima de 21 classes de ensino médio. A seguir, na tabela 3, têm-se as escolas da Região Sul classificadas por tamanho, segundo as diretorias de ensino a qual pertencem:

Tabela 3: Escolas de ensino médio por tamanho, segundo Diretorias da Região Sul da cidade de São Paulo.

Escolas	Diretorias			Total
	Sul 1	Sul 2	Sul 3	
Grandes	9	11	6	26
Médias	39	42	37	118
Pequenas	5	8	27	40
Total	53	61	70	184

Da tabela 3, pode-se verificar que, do total de 184 escolas de ensino médio presentes na região sul de São Paulo, 118 delas têm entre 11 e 20 classes de ensino médio, considerando-as, portanto, pela classificação utilizada, escolas de tamanho médio. Somente 26 são consideradas grandes, com mais de 21 classes de ensino médio. Aquelas consideradas pequenas somam 40 escolas, sendo a maioria delas, um total de 27, pertencentes à Diretoria de Ensino Sul 3.

Para a seleção da amostra final de professores, foram sorteadas 5% das escolas da região que tinham classes de ensino médio, o que representa um total de 9 escolas divididas, segundo o tamanho, em: 2 grandes, 5 médias e 2 pequenas. Para isso, foram sorteadas, aleatoriamente, a Diretoria de Ensino e, em seguida, a escola, de acordo com a divisão entre elas (grande, média, pequena). Em outras palavras: primeiro foi sorteada uma das três diretorias de ensino (Sul 1, Sul 2, Sul 3) e depois uma escola do tipo *grande* dessa mesma diretoria. Então, sem reposição da diretoria já selecionada, foi sorteada outra diretoria e desta foi sorteada outra escola do tipo *grande*. Esse procedimento foi seguido

⁵ Na atual estrutura da Secretaria de Educação de São Paulo, o município de São Paulo é dividido em 13 diretorias de ensino, controladas pela Coordenadoria de Ensino da Região metropolitana da Grande São Paulo- COGSP. A Região Sul de São Paulo conta com três diretorias de ensino: Sul 1, Sul 2 e Sul 3.

também para os dois outros tipos de escola (média e pequena). A tabela 4 mostra o resultado final do sorteio das escolas:

Tabela 4: Escolas amostradas, segundo Diretoria.

Diretoria de Ensino	Escolas			Total
	Grandes	Médias	Pequenas	
D. E. Sul 1	1	1	1	3
D. E. Sul 2	—*	2	—	2
D.E. Sul 3	1	2	1	4
Total de escolas	2	5	2	9

*Indica valor zero.

Pode-se perceber, pela tabela 4, que, após o sorteio, a diretoria de ensino Sul 1 foi representada por 3 escolas, sendo uma grande, uma média e uma pequena. A diretoria de ensino Sul 2 foi representada por 2 escolas médias. Já a diretoria de ensino Sul 3 contou com 4 escolas, sendo uma grande, duas médias e uma pequena.

2.4.4. A amostra de professores.

No total, foram 172 participantes da pesquisa, nas duas etapas da investigação: 20 na primeira, realizada com o intuito de validação do instrumento de pesquisa, e 152 na segunda, com o objetivo de aplicar o instrumento final e obter dados para análise; os últimos representam 2,5% do total de professores do ensino médio da Região Sul da cidade de São Paulo (5.965).

A primeira etapa, chamada de pré-teste, teve como objetivo validar o instrumento de pesquisa. Para isso, o estudo envolveu uma amostra de 20 professores de ambos os sexos e de diferentes disciplinas. Essa amostra inicial foi escolhida intencionalmente, mediante uma lista de professores integrantes do círculo de convivência do pesquisador, que estivessem dispostos a colaborar com o projeto. Através de contato telefônico, e-mail ou pessoalmente, 20 professores foram convidados a participar da pesquisa. Todos prontamente aceitaram o desafio, cada um recebendo uma cópia do questionário, com as devidas instruções. Solicitou-se aos sujeitos que respondessem com a máxima atenção e observassem se havia, ou não, clareza nos itens propostos. Dois deles preferiram responder por meio de correio eletrônico. No prazo de uma semana, todos já haviam devolvido o

questionário respondido. O processo de validação, aqui mencionado, está detalhado no próximo item.

Na segunda etapa, que consistia em aplicar o instrumento final validado, a pesquisa atingiu 152 professores das nove escolas selecionadas que atuavam no ensino médio. Desse total, 27 participantes responderam de forma diversa à questão duplicada intencionalmente, conforme explicado antes, como critério de atenção ao instrumento de pesquisa e, por isso, foram excluídos da análise final. Ao fim desse processo, 125 questionários completos foram considerados para o estudo.

2.4.5. Validação do questionário-escala

Neste item explica-se o processo de validação dos itens da escala. Para a validação da escala geral, foi utilizado o cálculo do índice de discriminação (D) para cada item. O segundo passo foi determinar o coeficiente de correlação dos itens. Para isso, utilizou-se o cálculo do coeficiente dos postos de Spearman (r_s) que consiste na correlação do item e o total de cada subescala.

Para entender a tabela a seguir, faz-se necessário explicar o seu conteúdo: ela contém as médias inferiores e superiores de cada item, que indicam a tendência do grupo em concordar com o conteúdo (médias baixas: 1,0 e 2,0) ou a discordar dele (médias altas 4,0 e 5,0), dados essenciais para o cálculo do índice de discriminação do item (D). Esse índice é obtido pela diferença entre a média inferior e a média superior que, de acordo com a literatura consultada, deve ser maior que 1,0 ($D \geq 1,0$) para ser considerado um bom item quanto à discriminação. Outro ponto a ressaltar refere-se ao coeficiente de correlação dos itens: quanto mais próximo esse coeficiente estiver de 1,0 (um), maior é a correlação entre o item e o valor total da escala. A tabela 5 mostra os resultados obtidos na primeira fase da pesquisa, que, como já foi mencionado, envolveu um total de 20 professores.

Tabela 5: Estatísticas da escala (médias, índice de discriminação (D), correlação item-escala (rs)), com indicação da subescala a que cada item pertence.

Itens	Média inferior	Média superior	Índice (D)	Correlação	Subescala
1	3,6	5,0	1,4	0,07	Valorização
2	1,8	4,4	2,6	0,25	Formação
3	2,0	5,0	3,0	0,45*	Valorização
4	1,8	4,6	2,8	0,01	Formação
5	2,0	5,0	3,0	0,42	Valorização
6	1,0	1,8	0,8#	0,22	Formação
7	1,0	3,2	2,2	0,53*	Formação
8	1,0	2,6	1,6	0,32	Formação
9	2,0	4,4	2,4	0,65**	Formação
10	1,0	2,4	1,4	0,45*	Formação
11	1,4	3,8	2,4	0,32	Valorização
12	1,8	4,0	2,2	0,34	Valorização
13	2,0	4,2	2,2	0,43	Formação
14	1,8	3,8	2,0	-0,07	Valorização
15	1,0	3,0	2,0	0,18	Controle
16	1,8	4,8	3,0	0,60**	Controle
17	1,0	4,2	3,2	0,58*	Controle
18	1,0	2,8	1,8	0,46*	Controle
19	3,6	5,0	1,4	0,32	Valorização
20	3,2	5,0	1,8	0,17	Controle
21	1,0	1,4	0,4#	0,2	Formação
22	2,0	4,4	2,0	0,40	Formação
23	1,8	4,4	2,6	-0,05	Formação
24	1,0	2,4	1,4	0,04	Política/Sindicato
25	1,0	2,8	1,8	-0,02	Política/Sindicato
26	1,8	5,0	3,2	0,31	Controle
27	2,4	5,0	2,6	0,57*	Política/Sindicato
28	1,6	5,0	3,4	0,52*	Controle
29	1,0	3,8	2,8	0,35	Controle
30	1,4	3,8	2,4	0,24	Controle
31	2,0	5,0	3,0	0,65**	Política/Sindicato
32	1,6	4,6	3,0	0,50*	Formação
33	4,2	5,0	0,8#	0,36	Valorização
34	1,0	4,4	3,4	0,26	Controle
35	2,0	5,0	3,0	0,26	Controle
36	1,4	4,6	3,2	-0,01	Formação
37	1,0	3,2	2,2	0,14	Formação
38	1,8	5,0	3,2	0,19	Controle
39	1,0	2,4	1,4	0,09	Formação
40	1,8	4,8	3,0	0,37	Formação
41	1,0	2,0	1,0	0,49*	Formação
42	1,0	2,8	1,8	0,08	Formação
43	1,0	3,0	2,0	0,49*	Formação
44	3,2	5,0	1,8	-0,35	Controle
45	1,8	4,8	3,0	0,34	Valorização
46	3,6	5,0	1,4	0,1	Valorização
47	3,6	5,0	1,4	0,17	Valorização
48	3,0	5,0	2,0	0,66**	Política/Sindicato
49	3,2	5,0	1,8	0,1	Política/Sindicato
50	1,4	5,0	3,6	0,71**	Política/Sindicato
51	2,8	5,0	2,2	0,17	Valorização
52	2,8	5,0	2,2	0,65**	Valorização
53	3,6	5,0	1,4	0,27	Política/Sindicato
54	1,0	4,2	3,2	0,72**	Valorização
55	3,8	5,0	1,2	0,51*	Valorização
56	1,4	5,0	3,6	0,49*	Valorização
57	1,2	3,8	2,6	0,29	Valorização
58	1,0	2,4	1,4	0,36	Controle
59	4,6	5,0	0,4#	0,03	Controle
60	1,2	4,2	3,0	0,42	Valorização
61	1,4	4,2	2,8	-0,12	Formação
total	1,9	4,1	2,3		

Observações:

- a) O cálculo da correlação foi realizado entre o item e o total de sua respectiva subescala;
- b) # indica que o índice de discriminação (D) é < que 1,0.
- c) * indica que o rs (crítico)=0,45, isto é, todo $rs \geq 0,45$ é significativo ao nível de 0,05.
- d) ** indica que o rs (crítico)=0,59, isto é, todo $rs \geq 0,59$ é significante ao nível de 0,01.

Na tabela 5, pode-se verificar que somente quatro itens, os de número 6, 21,33 e 59, não obtiveram índice de discriminação (D) igual ou maior que 1,0. Em relação ao coeficiente de correlação, observa-se que os itens de número 9, 16, 31, 48, 50, 52 e 54 obtiveram valores significantes ao nível 0,01. Outros doze itens, os de número 3, 7, 10, 17, 18, 27, 28, 32, 41, 43, 55 e 56 apresentaram correlação significativa ao nível de 0,05. Todos os outros itens da escala apresentaram baixa correlação.

Análise da amostra de validação

Para cada um dos itens das quatro subescalas, foi calculado o índice de Discriminação (D) a partir das médias (superior e inferior) das respostas dos sujeitos. Esse procedimento, tal como realizado por Adorno *et al* (1965) e Crochik (1999), consiste em verificar se as respostas dadas pelos sujeitos ao item não fica próximo das extremidades, o que enfraqueceria seu poder de discriminação.

Desta forma, o índice de Discriminação foi calculado mediante a diferença entre a média superior e inferior de cada item. O cálculo da média superior (MS) foi feito a partir da pontuação dada a ele pelos 25% dos sujeitos da pesquisa, que apresentaram os maiores escores da pesquisa. Para média inferior (MI), a fórmula foi a mesma, porém, utilizando-se dos 25% dos sujeitos que apresentaram os menores índices em cada item. Por fim, para obtenção do índice de Discriminação, subtraiu-se a média inferior da média superior.

O outro cálculo realizado, conforme já mencionado, foi obter a correlação entre o item e o valor total da subescala a qual pertence. Com isso, esses dois índices (D e rs) serviram de critérios para a seleção final dos itens das escalas. Foram, então, selecionados aqueles que proporcionaram $D \geq 1,0$ (boa discriminação) e rs significativo pelo menos ao nível de 0,05.

Essa análise consistiu, inicialmente, em comparar o índice de discriminação e o coeficiente de correlação de cada item. O primeiro critério estabelecido para seleção dos itens foi que ele deveria obter índice de discriminação igual ou maior que 1,0, que mostra

que as respostas dos sujeitos ao item não tendem para as extremidades de respostas. Desta forma, os itens que não satisfizeram esse critério foram excluídos.

O segundo critério utilizado para validar os itens que fariam parte da escala final foi o de que eles tivessem uma correlação significativa, pelo menos, ao nível de 0,05 ($r_s=0,45$). Isso quer dizer que foram incluídos todos os itens que apresentaram correlação igual ou maior do que + 0,45 ou menor do que - 0,45. O cálculo do coeficiente dos postos de Spearman permite identificar quais os itens que melhor se relacionam com o total de cada subescala. Assim, todos os itens que obtiveram tal correlação foram mantidos. Na tabela 5, os itens que apresentaram correlação significativa foram os de número 3, 7, 9, 10, 16, 17, 18, 27, 28, 31, 32, 41, 43, 48, 50, 52, 54, 55 e 56, perfazendo um total de 19 itens.

Outro critério estabelecido foi verificar os itens que obtiveram valores próximos ao coeficiente de correlação. Verifica-se, de acordo com tabela 5, que os itens que apresentaram valores próximos foram os de número 5, 12, 13, 22, 29, 40, 44, 45, 58 e 60. Admitindo-se que eles pudessem ser “melhorados” mediante nova redação, foram também incluídos, a fim de não reduzir em demasia o número de itens das subescalas. O item de número 40, apesar de apresentar $r_s=0,37$, valor próximo do coeficiente, foi excluído por que já havia um outro item da escala, o de número 9, cujo o enunciado era bastante parecido. Vale observar que o item de número 44 obteve um valor próximo da correlação, mas na sua forma negativa (-0,35). Optou-se, nesse caso, por uma nova redação, mas invertendo o sentido da sentença.

Com esses três critérios, descritos acima, validou-se um total de 27 itens. Outros sete itens (1, 23, 24, 25, 34, 35, 36) obtiveram índices de discriminação acima de 1,0 e coeficientes de correlação baixos. Apesar disso, resolveu-se manter esses itens na escala final, porque são importantes para a discussão dos temas tratados nesta pesquisa. Foram realizadas mudanças na redação desses itens com o objetivo de torná-los mais eficientes. O quadro 1, a seguir, compara o instrumento inicial e o final da pesquisa:

Quadro 1: Comparação entre o instrumento inicial e final, quanto ao número de itens.

Itens	Instrumento inicial	Instrumento final
Informações gerais	12	13
Subescala Formação	20	10
Subescala Valorização	18	10
Subescala Controle	15	9
Subescala Política/Sindicato	8	6
Escala Total	61	35

Como se pode ver no Quadro 1, após o processo de validação, o instrumento final ficou com 35 itens na escala de atitudes e 13 questões sobre a formação e carreira do professor. Registre-se que às informações gerais foi acrescentado 1 item, passando de 12 para 13.

2.4.6. A coleta de dados

Nesse tópico, serão explicadas as circunstâncias em que foi realizada a coleta de dados junto aos professores. Depois de ter realizado o sorteio das nove escolas, procedeu-se à comunicação direta com os respectivos diretores e coordenadores pedagógicos a fim de obter a devida autorização para a realização da pesquisa. O pesquisador visitou pessoalmente as nove escolas sorteadas, entrando em contato com o coordenador pedagógico de cada uma. Com a exceção de duas escolas que demoraram uma semana para consentir a autorização, todas as outras permitiram prontamente a realização da pesquisa. Sugeriu-se que a aplicação do instrumento fosse realizada durante o horário da reunião pedagógica, chamada de Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), por ser um momento que conta com a presença de um maior número de professores.

Assim, a coleta de informações ocorreu, como já mencionado, durante o HTPC, um horário obrigatório dentro da jornada de trabalho do professor, que varia de 1 a 3 horas/aula por semana, de acordo com a carga de labor que lhe é atribuída. Esse horário constitui um dos poucos momentos, na escola pública paulista, para a discussão e troca de idéias de cunho pedagógico entre os professores. O que ocorre, no entanto, é que tal objetivo acaba se perdendo em meio aos inúmeros problemas administrativos de toda ordem que são colocados em pauta, ocupando a maior parte do tempo disponível. De forma

geral, apesar de ser uma reunião obrigatória aos professores, o HTPC conta com pouca participação docente. As situações mais comuns são: a falta do professor ao trabalho, o atraso do professor, o entrar e sair a todo o momento da reunião para resolver outros assuntos, e conversas e atividades paralelas não relacionadas aos assuntos desenvolvidos naquele momento. De certa forma, podemos dizer que o HTPC não é tido, na prática, como um espaço de discussão pedagógica.

A primeira escola visitada foi uma instituição de porte médio. Em todas as escolas visitadas, foram registradas algumas observações não sistemáticas durante a aplicação dos questionários, mas que contribuíram, de certo modo, para a análise dos elementos que compõem a figura do professor e seu cotidiano, as quais são descritas a seguir. É importante ressaltar que todas as escolas revelaram ambientes de reunião do HTPC tumultuados. De fato, havia muitos e diferentes assuntos em pauta (Prova do Saresp, atendimento ao aluno, atendimento aos pais, a proposta curricular do governo etc.) o que dificultava, de maneira geral, o próprio desenrolar da reunião e entendimento dos assuntos tratados.

Duas situações, porém, ofereceram momentos críticos à pesquisa. Uma delas está relacionada ao instante em que foram apresentadas as instruções gerais sobre o questionário proposto. O pesquisador mal pôde contar com a atenção de uma parte considerável dos professores, tão atarefados estavam com as incumbências burocráticas do seu ofício. Na outra situação, aconteceu justamente o contrário. Apesar de não parecerem tão preocupados ou ocupados, como os anteriormente descritos, esse grupo de professores tampouco prestou atenção às explicações sobre a pesquisa. Dessa vez, preferiram concentrar sua atenção no jogo do computador à sua frente ou permanecer contando piadas uns aos outros. Ao final das contas, as duas escolas grandes foram as que tiveram menor participação dos docentes, mesmo tendo sido visitadas mais de uma vez com o objetivo de obter um número maior de participantes. O resultado final da aplicação da pesquisa nas nove escolas da região Sul será mostrado na tabela 6, a seguir.

Tabela 6: Escolas por tamanho, com indicação do total de professores e número de professores que responderam ao questionário-escala.

Escolas	Professores Total*	Responderam	Porcentagem
1 (grande)	72	21	29
2 (grande)	52	22	42
3 (pequena)	14	9	64
4 (pequena)	15	10	66
5 (média)	17	10	59
6 (média)	34	20	59
7 (média)	32	23	72
8 (média)	26	21	81
9 (média)	30	16	53
Total	292	152	52

* O total de professores que atuam no ensino médio de cada escola foi fornecido pela própria escola pesquisada.

Da tabela 6, pode-se observar que as duas escolas grandes, em especial a primeira, proporcionaram as mais baixas taxas de respostas, 29% e 42%, respectivamente, enquanto as escolas médias e pequenas apresentaram um índice de participação bastante alto, ultrapassando 50%. Importa destacar da tabela, a porcentagem de 81,0 % de participação atingida pela escola (média) de número 8.

Resumindo, foram atingidos 52% dos professores que trabalhavam nessas escolas sorteadas. Vale lembrar que, do total de 152 questionários preenchidos, 27 foram excluídos da análise por conta das respostas diversificadas inerentes ao item de controle da atenção utilizado com esse propósito. Com isso, a amostra final válida foi de 125 professores que atuavam no ensino médio.

2.5. Apresentação e discussão dos dados.

Com o objetivo de apresentar e discutir os resultados da pesquisa, este tópico está subdividido em cinco pontos articulados entre si. O primeiro contém uma descrição e caracterização da amostra, baseadas nas respostas aos treze itens do questionário, procurando traçar um perfil dos professores em relação à sua formação e carreira. O segundo apresenta a discussão dos resultados por subescala; lembrando que são quatro, a

saber: Formação, Valorização, Controle, Política/Sindicato. O terceiro ponto apresenta e discute as correlações entre as quatro subescalas e a escala geral. No quarto ponto, encontra-se a análise das tendências dos professores aos temas principais desta pesquisa, a saber: Formação e valorização, Controle, Política e sindicato, Resistência, buscando testar as hipóteses levantadas na pesquisa. No quinto e último, discutem-se os resultados dos seguintes cruzamentos entre as variáveis investigadas: 1º) resistência e situação funcional, 2º) resistência e tempo de magistério, 3º) resistência e sexo, 4º) resistência e tipo de instituição, 5º) resistência e pós-graduação. Esclareça-se que tais cruzamentos relacionam-se diretamente com os objetivos da pesquisa.

O procedimento estatístico para dar cabo a essa fase da pesquisa foi: a) obtenção das médias dos itens das subescalas e seus respectivos desvios padrão – com isso foi possível descrever e analisar o comportamento das respostas dos professores aos itens da escala; b) a obtenção das correlações dos itens-itens, pelo Alpha de Cronbach, e dos itens-escala, mediante a correlação de postos de Spearman; c) testes de hipóteses, utilizando-se de três provas estatísticas, sendo a Prova χ^2 de uma amostra, Prova U de Mann Whitney e Prova de Kruskal-Wallis.

2.5.1. Descrição e caracterização da amostra

Os dados tratados aqui estão baseados nos 13 itens do questionário, que tratam de informações gerais sobre o professor, sua formação e sua carreira. A amostra está descrita sob a forma de tabelas, de modo a facilitar a visualização dos dados obtidos relativos aos sujeitos. Conforme anteriormente mencionado, a amostra final é de 125 professores atuantes no ensino médio de nove escolas da rede de ensino estadual paulista. São destacadas as seguintes características dos sujeitos: 1) distribuição segundo sexo; 2) tipo de instituição em que se formaram; 3) área de formação; 4) realização de estudos pós-graduados; 5) tempo de formação; 6) tempo de atuação no magistério, na rede estadual e na escola atual; 7) situação funcional; 8) composição da renda; 9) jornada de trabalho; 10) sobrecarga de trabalho; 11) área em que lecionam; 12) condições de trabalho.

1) Quanto ao sexo

A tabela 7, a seguir, mostra a composição da amostra dividida por sexo:

Tabela 7: Professores do ensino médio das escolas estaduais da região sul de São Paulo, segundo sexo

Sexo	Frequência	Porcentagem
Masculino	52	41,0
Feminino	73	59,0
Total	125	100,0

Na tabela 7, observa-se que a maior parte da amostra é do sexo feminino. Esse fato corrobora com os dados oficiais e de pesquisa que identificaram que a maioria dos trabalhadores do magistério era formada por mulheres. Segundo os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), a porcentagem de mulheres que atuam no ensino médio na capital é de 66,6%, valor um pouco acima daquele obtido da amostra (58,4 %).

2) Quanto à formação

A tabela 8 mostra o tipo de instituição, pública ou particular, na qual os professores da amostra realizaram a graduação:

Tabela 8: Tipo de instituição de ensino superior onde os professores cursaram a graduação

Tipo de instituição	Frequência	Porcentagem
Pública	22	17,6
Particular	103	82,4
Total	125	100,0

Da tabela 8, verifica-se que a maioria dos professores da amostra cursou a graduação em instituições particulares; 17,6% a cursaram em instituições públicas, em geral, reconhecidas como tendo condições de oferecer melhor qualidade de ensino, principalmente na formação dos professores.

3) Quanto à área de formação

A tabela 9 distribui os professores por área de formação. Para isso, usou-se a classificação adotada pelo Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq -2010).

Tabela 9: Professores segundo a área de formação, com indicação de porcentagem

Área de formação	Frequência	Porcentagem
Ciências Exatas e da Terra	33	26,4
Ciências Biológicas	12	9,6
Engenharias	2	1,6
Ciências da Saúde	9	7,2
Linguística, Letras e Artes	34	27,2
Ciências Humanas	35	28,0
Total	125	100,0

A amostra de professores é composta pelos seguintes cursos: Ciências Exatas e da Terra (Análise de sistemas = 1, Física = 1, Matemática = 22, Química = 9); Ciências Biológicas (Biologia = 12); Engenharias (Engenharia operacional = 1, Engenharia química = 1); Ciências da Saúde (Educação física = 9); Linguísticas, Letras e Artes (Letras = 25, Artes = 9); e Ciências Humanas (Ciências sociais = 1, Estudos Sociais = 2, Filosofia = 6, Geografia = 13, História = 10, Psicologia = 2).

Conclui-se, a partir da leitura da Tabela 9, que a maior parte dos professores graduou-se em cursos de Ciências Humanas (28,0%), seguido da área de Linguística, Letras e Artes (27,2%). Em terceiro lugar, encontra-se a área de Ciências Exatas e da Terra, 26,4%. As Ciências Biológicas e Ciências da Saúde obtiveram 9,6% e 7,2%, respectivamente. A área de menor representação é a das Engenharias (1,6%), o que pode indicar que há poucos professores formados em áreas não relacionadas diretamente à educação. Em contrapartida, se adicionarmos os percentuais das chamadas Humanidades (Ciências Humanas, Letras e Artes, Biologia e Saúde) atinge-se um total de 72%. Registre-se que não foi prevista a possível relação entre área de formação e adaptação ou resistência, o que pode ser alvo de outra pesquisa ou exploração dos dados.

4) Quanto aos estudos pós- graduados

A tabela 10 mostra os professores, de acordo com a realização de cursos de pós-graduação, stricto e lato sensu:

Tabela 10: Professores, segundo os estudos pós-graduados.

Pós-graduação	Frequência	Porcentagem
Não cursou	81	63,7
Lato sensu concluído	23	18,1
Lato sensu em andamento	16	12,6
Stricto sensu concluído	2	1,6
Stricto sensu em andamento	5	4,0
Total	127	100,0

Obs.: A frequência é de 127, pois há professores que assinalaram duas ou mais categorias da variável.

Na tabela 10 pode-se verificar que a maioria dos professores da amostra não frequentou cursos algum tipo de pós- graduação. É importante, em contrapartida, notar que 36,3% dos professores concluíram ou provavelmente concluirão alguma das modalidades de pós-graduação, stricto ou lato sensu.

5) Tempo de formação

A tabela 11 mostra o tempo de formação, segundo a década em que os professores terminaram o curso de graduação.

Tabela 11: Ano de conclusão da graduação

Ano de conclusão	Frequência	Porcentagem
1971 ┤ 1980	12	9,6
1981 ┤ 1990	12	9,6
1991 ┤ 2000	38	30,4
2001 ┤ 2010	63	50,4
Total	125	100,0

Na tabela 11, podemos observar que 50,4 % dos professores da amostra concluíram o curso de graduação na última década. Outros 30,4% formaram-se entre 1991 e 2000, o que leva à constatação de que 80,8% graduaram-se nos últimos 20 anos. Os outros 19,2 concluíram sua formação entre os anos de 1971 e 1990. A média é de 11,77 e desvio padrão de 9,95, o que constata que a formação dos professores da amostra é recente, pois a

maioria concluiu seus cursos entre o ano de 2000 e 2010. Destaca-se que, dos 125 sujeitos da pesquisa, apenas 1 não havia concluído, ainda, a sua graduação.

É preciso esclarecer que tempo de conclusão não significa tempo de magistério, pois muitos professores começaram a lecionar antes mesmo de finalizarem sua graduação, assim como outros passaram a lecionar após anos de formados.

6) Tempo de magistério, de rede estadual, na escola atual

A tabela 12 mostra o tempo de atuação no magistério em comparação com o tempo de atuação na rede estadual e tempo na escola atual.

Tabela 12: Professores segundo o tempo de magistério, tempo de rede, tempo de escola atual, com indicação de porcentagem

Tempos (anos)	Magistério		Rede estadual		Escola atual	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Menos de 1	6	4,8	7	5,6	41	32,8
1 $\overline{\text{H}}$ 4	27	21,6	31	24,8	52	41,6
5 $\overline{\text{H}}$ 10	29	23,2	37	29,6	16	12,8
11 ou mais	63	50,4	50	40,0	16	12,8
Total	125	100,0	125	100,0	125	100,0

Na tabela 12, pode-se verificar, em relação ao tempo de magistério, que 50,4% dos professores têm 11 anos, ou mais, de atuação. Outros 23,2% atuam no magistério entre 5 e 10 anos. Os professores que contam entre 1 e 4 anos de tempo de atuação no magistério somam 21,6%. Somente 6 professores (4,8%) acabaram de entrar no magistério. O tempo de atuação na rede estadual é bastante próximo ao tempo de magistério: 40% estão na rede estadual há, pelo menos, 11 anos; 29,6%, entre 5 e 10 anos; 24,8%, entre 1 e 4 anos. E por último 5,6% têm menos de um ano na rede estadual. O tempo na escola atual apresenta-se de forma bastante contrária aos resultados observados anteriormente. A maioria, 74,4% dos professores, tem menos de 5 anos atuando na mesma escola. Somente 25,6 dos professores

têm mais de 5 anos na escola atual; 12,8%, entre 5 e 10 anos e 12,8% tendo mais de 11 anos atuando na mesma escola.

A fim de detalhar a relação entre tempo de rede estadual e o tempo de escola atual dos professores, a tabela 13 apresenta os cruzamentos dessas duas variáveis:

Tabela 13: Professores, segundo o cruzamento entre as variáveis: tempo de atuação na rede estadual e na escola atual.

Tempo de rede	Tempo de escola				Total
	menos de 1 ano	1 a 4 anos	5 a 10 anos	11 ou mais	
Menos de 1	7	-*	-	-	7
1 a 4 anos	15	16	-	-	31
5 a 10 anos	13	21	3	-	37
11 ou mais	6	15	13	16	50
Total	41	52	16	16	125

* - Indica valor nulo.

Na tabela 13, pode-se observar que os mesmos 7 professores que atuam na rede estadual a menos de 1 ano, atuam também a menos de 1 ano na escola atual (como não poderia deixar de ser!). Dos 31 professores que atuam na rede entre 1 e 4 anos, 16 deles contam com o mesmo tempo de escola atual enquanto que 15 deles tem menos de 1 ano de escola. Os 37 professores que apresentam de 5 a 10 anos na rede estão divididos da seguinte forma: 13 deles têm menos de 1 ano de escola atual; 21 deles apresentam de 1 a 4 anos na escola; somente 3 deles têm de 5 a 10 anos. Dos 50 professores que contam com mais de 11 anos de rede, 6 deles têm menos de 1 ano de escola, 15 têm entre 1 e 4 anos, 13 deles contam de 5 a 10 anos de escola, e apenas 16 deles têm a mesma quantidade de tempo de atuação (11 ou mais).

Comparando as duas tabelas, observa-se que, ao contrário do que ocorre com o tempo de magistério e o tempo de rede estadual, os professores, em sua maioria, está há pouco tempo na escola atual; os dados indicam que cerca de 74,0% da amostra tem menos de 5 anos de atuação na escola. Há uma grande mobilidade dos professores na rede estadual paulista; o processo de atribuição de aulas é arcaico, o que prejudica a formação de uma equipe para o desenvolvimento de trabalho mais aprofundado e de maior duração, pois todos os anos há uma grande rotatividade de professores.

Outro ponto a observar tanto na tabela 12 quanto na tabela 13 é que os professores da amostra são experientes, pois mais da metade deles, 50,4%, conta com mais de onze anos atuando no magistério. Os iniciantes, com menos de 1ano de atuação no magistério, representam apenas 4,8% da amostra.

Cabe, ainda, mencionar que a palavra experiente é associada ao de tempo de atuação no magistério. Os professores da amostra têm razoável tempo de atuação no magistério, não se tratando, portanto, de professores iniciantes. Muitas pesquisas sobre trabalho docente apontam que o tempo de atuação do professor serviria como uma fonte de aprendizagem, os chamados saberes docentes. Em paralelo a essas pesquisas, outros autores relacionam o tempo de atuação dos professores às “fases” da profissão, tratando de fazer um paralelo com as próprias fases da vida. Destaca-se que o tempo de atuação no magistério é tido como importante nesta pesquisa, mas é preciso analisá-lo em relação às condições objetivas nas quais esse “tempo” ocorre.

7) Quanto à situação funcional

A tabela 14 mostra a composição de acordo com a categoria funcional dos professores:

Tabela 14: Situação funcional dos professores

Situação funcional	Frequência	Porcentagem
Efetivo	54	43,2
Contratado	71	56,8
Total	125	100,0

Na tabela 14, podemos observar que 71 professores, ou 56,8% da amostra, são contratados. De acordo com os dados fornecidos pela SEE-SP, o número de professores efetivos, no estado de São Paulo, é maior do que o de contratados (59,5 % e 40,5%, respectivamente). Essa situação geral é recente, pois, até pouco tempo, o número de contratados era bem superior ao de efetivos, o que mostra que houve um aumento de professores efetivados por concurso nos últimos anos. Na amostra, entretanto, da presente pesquisa, o número de contratados é maior que a dos efetivos, 56,8% e 43,2%, respectivamente, o que, de certa forma, contraria os dados da secretaria da educação. Uma

explicação para essa discrepância pode estar no fato de que, em nossa amostra, de nove escolas, seis delas ficam em bairros de difícil acesso e, somente três ficam em bairros bem localizados. Importa, ainda, lembrar que são justamente as escolas mais afastadas que abrigam o maior contingente de professores contratados. As escolas mais centralizadas têm a preferência dos efetivos.

8) Quanto à composição da renda.

Tabela 15: Professores segundo a composição da renda mensal

Fonte de renda	Frequência	Porcentagem
Não exerço outra atividade	54	43,2
Sim, relacionada ao magistério	46	36,8
Sim, sem relação com o magistério	25	20,0
Total	125	100,0

Na tabela 15, verifica-se claramente que mais da metade (56,8%) dos professores da amostra afirma complementar a renda mensal com outra atividade além do que percebe pelas aulas na rede estadual e 43,2% afirmam não exercer outra atividade. É notório que boa parte dos professores busca complementar sua renda, seja acumulando cargos em outras redes de ensino (municipal ou particular), seja dando aulas particulares. Outra parte significativa é de professores que trabalham em empresas exercendo outras funções durante o dia e, no período noturno, complementam sua renda lecionando, em geral, incluídos nos 20% da categoria “Sim, sem relação com o magistério.”

Esses dados apontam para a gravidade da situação em que se encontra a carreira docente. De um lado, eles denunciam os baixos salários, e, de outro, uma possível consequência pedagógica na qualidade das aulas, o que o impede, devido a sua sobrecarga de trabalho, de preparar as aulas e de dar continuidade aos estudos.

9) Quanto à jornada de trabalho

A tabela 16 mostra a quantidade de horas trabalhadas semanalmente pelos professores da amostra:

Tabela 16: Professores segundo jornada de trabalho semanal

Horas semanais	Frequência	Porcentagem
Até 20 horas	7	5,6
21 a 40 horas	73	58,4
Mais de 40 horas	45	36,0
Total	125	100,0

Na tabela 16, observa-se que a maioria dos professores da amostra trabalha entre 21 e 40 horas semanais (58,4%), e um total de 36,0% dos professores afirma trabalhar mais do que 40 horas semanais. Somente 5,6% trabalham até 20 horas. Se compararmos as tabelas 15 e 16, veremos que, apesar de a maioria dos docentes complementar sua renda com outra atividade, relacionada ou não ao magistério, no geral, suas horas de trabalho não ultrapassam 40 horas semanais.

10) Quanto à sobrecarga de trabalho

A fim de detalhar quanto mais os professores da amostra trabalham por semana, o questionário solicitou que os professores indicassem a quantidade de horas trabalhadas. A tabela 17 mostra os resultados:

Tabela 17: Professores com sobrecarga de trabalho, em horas semanais.

Horas de trabalho por semana	Frequência	Porcentagem
41  50	15	33,3
51  60	14	31,2
61  70	16	35,5
Total	45	100,0

Dos 45 professores (36,0% da amostra) que trabalham acima de 40 horas – ou seja, afirmam ter uma sobrecarga de trabalho –, 15 apresentam um adicional de até 10 horas semanais, 14 declaram ter sobrecarga entre 11 e 20 horas semanais e 16 registram o

adicional entre 21 e 30 horas semanais. Essa constatação leva a questionar como é possível planejar aulas e atuar como professor de forma satisfatória quando se tem uma carga excessiva de trabalho. Contudo, é sabido que o fator desencadeante da sujeição dos professores a tal situação é justamente sua delicada condição financeira, uma vez que o baixo salário que recebem os obriga a complementar sua renda.

11) Quanto à área em que lecionam

A tabela 18 contém a composição da amostra dos professores, segundo a área em que lecionam, definidas, tal como antes, de acordo com o agrupamento do CNPq (2010):

Tabela 18: Professores segundo a área em que lecionam

Área	Frequência	Porcentagem
Humanas	69	55,2
Exatas	36	28,8
Biológicas	20	16,0
Total	125	100,0

Verifica-se que 55,2 % lecionam em disciplinas relacionadas à área de humanas; 28,8%, nas disciplinas da área de exatas e 16,0%, nas áreas de ciências biológicas. A amostra é composta das seguintes disciplinas: Humanas (Língua portuguesa = 19, Geografia = 14, História = 10, Artes = 9, Filosofia = 8, Língua inglesa = 6, Sociologia = 3); Exatas (Matemática = 23, Química = 10, Física = 3); Biológicas (Biologia = 11 e Educação Física = 9). A disciplina que teve maior representação na amostra foi a de Matemática, totalizando 18,4% dos professores, seguida pelos professores de Língua Portuguesa (15,2%). Empatados, em último lugar, estão representados os professores de Sociologia e de Física (2,4%).

Vale esclarecer, aqui, a diferença entre a tabela 9 e a 18. Enquanto a tabela 9 mostra a área de formação dos professores, segundo o curso de graduação realizado, a tabela 18 mostra a área segundo a disciplina em que lecionam.

12) Quanto às condições de trabalho.

A tabela 19 procura verificar a opinião dos professores sobre as condições de trabalho oferecidas pelas escolas. Como régua de medida para a emissão de tal opinião, foi solicitado ao professor, no instrumento da pesquisa, que ele deveria basear sua resposta no conjunto de cinco itens: 1) as condições físicas da escola; 2) a quantidade de alunos por sala; 3) o apoio pedagógico; 4) as relações hierárquicas e 5) o material disponível para o trabalho docente.

Tabela 19: Opinião dos professores acerca das condições de trabalho

Condições de trabalho	Frequência	Porcentagem
Ótimas	4	3,2
Boas	40	32,0
Regulares	68	54,4
Péssimas	13	10,4
Total	125	100

Conclui-se que 54,4% dos professores consideram regulares as condições de trabalho de suas escolas, ao passo que 32% deles as consideram boas. Somente 3,2 % as consideram ótimas, e 10,4% as consideram péssimas. Ao ter como base o conjunto das cinco condições dadas pelo instrumento da pesquisa, parece que os professores da amostra perceberam certa melhora na educação pública estadual, ou pelo menos aderiram ao discurso de que há mais condições adequadas de trabalho nas escolas, principalmente no quesito de material disponível para o trabalho do professor. Pode-se dizer que as condições físicas e a quantidade de material nas escolas têm melhorado razoavelmente, porém os aspectos relacionados ao apoio pedagógico e às relações hierárquicas continuam precários. A quantidade de alunos por sala continua sendo alto, principalmente no ensino médio, chegando muitas vezes a ultrapassar 50 alunos em cada classe.

Em resumo, destaca-se que a amostra final da pesquisa é composta, em sua maioria, de mulheres (59,%), e que 43,2% pertencem à categoria de professor efetivo enquanto 56,8% pertencem à categoria de contratados. A maior parte dos professores realizou a graduação em áreas relacionadas ao próprio magistério, principalmente em universidades particulares. Ainda, em relação à graduação, pode-se dizer que 80,8% concluíram seus cursos nas últimas duas décadas. Da amostra somente 5,6% concluíram ou irão concluir uma pós-graduação stricto sensu, porém 30,7% afirmaram ter concluído ou irão concluir pós-graduação lato sensu. Quanto ao tempo no magistério e na rede estadual, destaca-se

que os professores têm, em sua maioria, mais de 5 anos de atuação, porém, em relação ao tempo de atuação na escola atual, o destaque vai para os que atuam há menos de 5 anos, o que corresponde a 74,4% do total de professores da amostra. Quanto à jornada de trabalho e à composição da renda, a maior parte tem jornada de trabalho completa, sendo que 36,0% afirmam trabalhar acima de 40 horas semanais, e 56,8% afirmam exercer outra atividade para compor a renda, relacionada, ou não, ao magistério. Por fim, vale destacar que 54,4% dos professores da amostra declararam que as condições de trabalho são regulares e outros 10,0% as declararam como sendo péssimas.

A fim de dar continuidade à apresentação dos resultados da pesquisa, segue-se o detalhamento das respostas dos professores à escala de atitudes, segunda parte do instrumento da pesquisa.

2.5.2. Descrição e análise dos resultados das subescalas

Nesta etapa, são analisadas as respostas dos professores à escala geral cuja elaboração teve o intuito de medir a intensidade das opiniões dos professores a respeito dos temas tratados nessa pesquisa: formação, valorização, controle, política e sindicato. Ela foi definida com cinco pontos: 1-concordo totalmente; 2- concordo parcialmente; 3- não tenho opinião a respeito; 4- discordo parcialmente; e, 5- discordo totalmente. Com já foi dito, a escala geral validada tem um total de 35 itens, divididas em quatro subescalas: Formação: 10 itens; Valorização: 10 itens; Controle: 9 itens; e Política/Sindicato, 6 itens, conforme apresentação do Quadro 1, na página 40.

Serão apresentados, em primeiro lugar, os resultados estatísticos da escala geral (tabela 20) que mostram a média e o desvio padrão de cada item, bem como as correlações dos itens com suas respectivas subescalas. Em um segundo momento, faz-se a análise de cada item separadamente, levando-se em conta tais resultados.

2.5.2.1. Resultados da aplicação da escala de atitudes

A tabela 20, a seguir, apresenta os resultados estatísticos da escala final:

Tabela 20: Resultados Estatísticos da escala final, com indicação da subescala.

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação	Subescala
1	3,65	1,42	0,24*	Valorização
2	1,41	0,79	0,33**	Formação
3	1,86	1,18	0,24**	Política/Sindicato
4	2,50	1,29	0,42**	Valorização
5	2,90	1,35	0,25**	Controle
6	4,13	1,32	0,48**	Valorização
7	2,42	1,28	0,70**	Controle
8	3,77	1,28	0,46**	Formação
9	2,31	1,27	0,63**	Valorização
10	1,80	1,08	0,39**	Controle
11	1,94	1,14	0,10	Política/Sindicato
12	1,95	1,09	0,22*	Formação
13	3,50	1,34	0,55**	Política/Sindicato
14	3,42	1,39	0,19*	Controle
15	3,15	1,4	0,35*	Formação
16	2,17	1,29	0,43**	Valorização
17	1,75	1,15	0,44**	Controle
18	4,71	0,85	0,21*	Formação
19	3,52	1,38	0,47**	Política/Sindicato
20	1,34	1,09	0,16	Formação
21	1,80	1,28	0,36**	Controle
22	2,03	1,14	0,57**	Valorização
23	3,46	1,57	0,58**	Política/Sindicato
24	3,06	1,35	0,38**	Formação
25	3,08	1,39	0,22*	Controle
26	4,22	1,22	0,41**	Valorização
27	1,22	0,68	0,23*	Formação
28	2,18	1,16	0,48**	Controle
29	4,22	1,27	0,58**	Valorização
30	2,88	1,5	0,76**	Valorização
31	2,56	1,32	0,52**	Formação
32	2,42	1,28	0,74**	Controle
33	2,74	1,4	0,16	Política/Sindicato
34	1,54	0,74	0,30**	Formação
35	1,82	1,06	0,37**	Controle
36	1,55	0,89	0,40**	Valorização

Observações:

1) A correlação foi realizada entre os itens e o total de sua respectiva subescala;

2) O item de número 7 e o de número 32 são idênticos e foram repetidos na escala geral para controlar a atenção do sujeito, conforme já explicado.

*rs = significante ao nível 0,05.

** rs = significante ao nível de 0,01.

Na tabela 20, os itens de número 11, 20 e 33 foram os únicos que não obtiveram correlação na escala. Desses três itens, somente o de número 11 já havia tido baixa correlação na amostra de validação. Todos os outros itens obtiveram coeficientes de correlação significantes, pelo menos ao nível de 0,05, o que indica grande proximidade deles com o total de suas respectivas subescalas. Quanto às médias obtidas, observa-se que os itens que apresentaram médias acima de 3,5 (média alta) – que significa discordância aos seus enunciados – foram os de número 1, 6, 8, 18, 19, 26 e 29, perfazendo um total de sete. Os itens com médias baixas – até 2,5 – foram representados pelos números 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 20, 21, 22, 27, 28, 34, 35, 36, o que totalizou dezoito itens, indicando, assim, concordância aos seus enunciados. Os itens que tiveram médias próximas ao ponto neutro da escala – médias entre 2,5 e 3,5 – foram os de número 5, 13, 14, 15, 23, 30, 31 e 33, totalizando dez itens.

2.5.2.2. Análise da Subescala Formação

Essa subescala, como mencionado anteriormente, tem por finalidade verificar como os professores compreendem sua formação e a sua carreira. Vale lembrar, conforme o anexo III, que os 10 itens abaixo descritos compõem a subescala de formação validada:

- 02 - Uma boa formação inicial é importante para se dar uma boa aula.
- 08 - O professor não se esforça para continuar sua formação.
- 12 - Não é a faculdade que faz o aluno, e sim o aluno que faz a faculdade.
- 15 - A formação do professor, em geral, é fraca e prejudica sua atuação como professor.
- 18 - A prática do professor com o passar dos anos dispensa a necessidade de novos estudos.
- 20 - A leitura, de maneira geral, é indispensável para o trabalho do professor.
- 24 - Os professores sentem-se seguros em suas aulas porque foram bem formados.
- 27 - O acesso aos bens culturais é essencial para o trabalho do professor.
- 31 - Os cursos de formação continuada pouco contribuem para a atuação do professor porque são excessivamente teóricos.
- 34 - Uma boa Universidade é importante na preparação do professor.

É importante lembrar que a escala utilizada nessa pesquisa foi elaborada de maneira a apresentar itens negativos e positivos. Nos itens de número 2, 15, 20, 27 e 34, é a concordância aos seus enunciados o indicativo da reflexão do professor sobre sua formação. Já os itens 8, 12, 18, 24 e 31 foram elaborados de modo que a discordância possa indicar tal reflexão.

Os itens de número **2** – Uma boa formação inicial é importante para se dar uma boa aula – e o de número **34** – Uma boa Universidade é importante na preparação do professor –, cujas médias são 1,41 e 1,54, respectivamente, indicam que os professores concordam que uma boa formação inicial e uma boa universidade são importantes na preparação do professor para o exercício de sua carreira. Porém, para efeito de análise, é importante comparar esses dois itens ao de número **12**, cujo enunciado é “Não é a faculdade que faz o aluno, e sim o aluno que faz a faculdade” – média igual a 1,95 e desvio padrão de 1,09. Essa concordância parcial mostra uma contradição com as respostas aos outros dois itens, pois, a despeito dos professores concordarem que uma boa universidade seja importante para sua formação acadêmica, creditam aos alunos a incumbência de sua própria preparação intelectual. Ou seja, acabam por endossar a velha ideologia, muito presente nas escolas, de que, independentemente do contexto sócio-escolar do aluno, seu esforço individual determinará, de fato, se este será ou não bem sucedido na vida.

O item **8** – O professor não se esforça para continuar sua formação –, com média 3,77 e desvio padrão de 1,28, indica uma moderada discordância a esse enunciado. A maior parte das respostas a esse item concorda que o professor busca continuar sua formação após o curso de graduação.

O item de número **15** – A formação do professor, em geral, é fraca e prejudica sua atuação como professor – e o de número **24** – Os professores sentem-se seguros em suas aulas porque foram bem formados – obtiveram média 3,15 e desvio padrão de 1,4, e 3,06 com desvio padrão de 1,35, respectivamente. Em ambos, percebe-se uma leve discordância próxima do ponto neutro da escala (3,0), apesar de irem a direções contrárias: um aponta que a formação foi fraca, e o outro, que a formação foi boa. Isso pode indicar que, apesar de não se reconhecerem como detentores de má formação acadêmica, os professores também não descartam essa hipótese como verdadeira.

O item **18** – A prática do professor com o passar dos anos dispensa a necessidade de novos estudos – obteve a maior discordância dessa subescala. A média foi de 4,71 e desvio padrão 0,85, o que indica que os professores assumem ser de vital importância para sua carreira a necessidade de continuar estudando.

O item **20** – A leitura, de maneira geral, é indispensável para o trabalho do professor – e o item **27** – O acesso aos bens culturais é essencial para o trabalho do professor – obtiveram grande concordância, com médias 1,34 e 1,22 respectivamente, ou seja, os professores creditam grande relevância ao acesso à leitura e aos bens culturais, em geral, para o desenvolvimento de seu ofício. Vale lembrar que o item de número 20 obteve baixa correlação na subescala, $r_s = 0,16$.

O item **31** – Os cursos de formação continuada pouco contribuem para a atuação do professor porque são excessivamente teóricos –, com média 2,56 e desvio padrão de 1,32, mostra que há uma concordância parcial a esse enunciado. Nota-se que uma das maiores críticas dos professores em relação aos cursos de formação continuada é a de que eles são teóricos demais e não acrescentam nada à sua prática em sala de aula, ou seja, parece haver sempre uma cobrança pelo “que fazer”. Muitas vezes se deseja um manual de instruções de como agir em certas circunstâncias dentro da sala de aula.

Essa aversão à teoria e a busca pela prática, pelo “que fazer”, presente na sociedade, portanto, na escola e no trabalho do professor, advêm da própria divisão do trabalho. A cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual reforça e mantém a dominação presente na sociedade. Em relação a essa cisão, Adorno aponta:

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o conhecimento. (ADORNO, 1995, p.203).

Essa busca “insana” pela prática e sua supervalorização em detrimento da teoria podem mostrar o quanto a experiência, que remete à reflexão e à crítica, está bloqueada na atual sociedade. No caso da escola, a busca por soluções imediatas e por “receitas prontas”

para diversos problemas que necessitam de reflexão e crítica por parte dos sujeitos leva justamente ao seu contrário, ou seja, à não resolução dos problemas e à frustração dos sujeitos, que é a própria práxis danificada.

Os resultados dessa subescala, de acordo com a tabela 20, permitem concluir que os professores valorizam a leitura e o acesso aos bens culturais como sendo essenciais para a realização do trabalho docente. Uma boa formação acadêmica inicial é tida como importante pela maioria dos professores, porém essa concordância carrega consigo também limitações e contradições, pois se percebe também que há uma predisposição a acreditar que uma boa formação depende quase exclusivamente do próprio aluno, mesmo que as condições objetivas (por exemplo, a estrutura dos cursos e a qualidade do corpo docente, etc.) não sejam as melhores. Um ponto curioso a ser destacado é que a formação acadêmica é considerada ora como fraca — o que prejudicaria a atuação dos professores —, ora como boa — o que daria segurança ao professor em suas aulas. Por fim, ressalta-se também que os professores reafirmam, em suas respostas, que, para o cumprimento de suas tarefas, faz-se necessário buscar constantemente formação e novos estudos, mesmo que, muitas vezes, almejem — devido às urgências da sala de aula — fórmulas prontas que facilitem a tarefa de ensinar.

2.5.2.3. Análise da Subescala Valorização

O objetivo desta subescala é analisar como os professores compreendem sua carreira e o valor que é dado a ela pela sociedade. Os 10 itens que compõe a subescala estão relacionados abaixo:

- 01 - O bônus de desempenho em dinheiro concedido ao professor é uma boa forma de valorizar o trabalho do professor.
- 04 - Os professores, se pudessem ,exerceriam outra profissão.
- 06 - A profissão do professor é considerada um “bico”.
- 09 - O professor fica sendo apenas mais uma vítima desse sistema.
- 16 - Os professores se sentem inseguros diante de sua carreira.
- 22 - Com o passar dos anos o professor vai deixando de acreditar nas possibilidades de mudanças.

26 - A carreira do professor sempre foi assim, e assim será!

29 - Só resta ao professor ir levando, até chegar o dia da aposentadoria.

30 - Ser professor hoje é sinônimo de sofrimento.

36 - Antes o professor tinha autoridade e era respeitado.

O item 16 é o único enunciado da subescala na qual a concordância do professor indica uma reflexão crítica sobre sua carreira. Nos outros itens, é a discordância que pode indicar essa reflexão crítica. Em seguida, procedemos à análise de cada item dessa subescala, conforme os resultados expostos na tabela 20.

O item **01** – O bônus de desempenho em dinheiro concedido ao professor é uma boa forma de valorizar o trabalho do professor –, que obteve média 3,65 e 1,42 de desvio padrão, indica leve discordância à política da bonificação como forma de valorizar a carreira dos professores. É bom lembrar que a Secretaria de Educação de São Paulo, recentemente, em dezembro de 2009, regulamentou o programa de promoção que visa, segundo esse órgão, promover os melhores professores, ou seja, aqueles que não faltarem ao serviço e obtiverem bons resultados nas provas. A relevância de se destacar esse fato é por causa da atual discussão sobre essa política da “cultura da meritocracia” por parte dos órgãos educacionais, como forma de resolver os diversos e antigos problemas da educação no país. A oposição leve a esse item pode indicar que os professores, de certa forma, pode estar aderindo a essa “cultura”.

O item **04** – Os professores, se pudessem ,exerceriam outra profissão –, com uma média de 2,50 e desvio padrão de 1,29, indica uma concordância parcial ao enunciado acima. É interessante comparar os resultados desse item com os resultados do item número **06** – A profissão do professor é considerada um ‘bico’ – que obteve um alto grau de discordância (média = 4,13 e desvio padrão = 1,32), ou seja, parece haver uma recusa da maioria dos professores em reconhecer a sua profissão como sendo um emprego informal, de menor importância. O resultado a essa subescala apresenta a constatação de que os professores parecem propensos a defender sua profissão prontamente, a despeito de suas más condições de trabalho. Um fato que pode ajudar a ilustrar esse aspecto é que, durante a coleta de dados, foi muito comum os professores questionarem a ausência de um espaço no instrumento de pesquisa onde fosse possível a indicação de cursos de complementação pedagógica ou de pedagogia. Esse questionamento pode indicar a necessidade do professor

de mostrar que seu trabalho não tem caráter superficial e transitório, ressaltando sua importância como profissão e carreira, ainda que não obtenha a devida valorização social.

O item **09** – O professor fica sendo apenas mais uma vítima desse sistema –, com média 2,31 e desvio padrão de 1,27, indica concordância parcial a esse enunciado. Analisamos esse dado, comparando-o com os resultados do item de número **30** – Ser professor hoje é sinônimo de sofrimento. Esse item obteve média de 2,88 e desvio padrão de 1,50, o que indica uma leve concordância e um alto grau de variação nas respostas dos sujeitos. Essa concordância está próxima ao ponto neutro da subescala (3,0). Nos dois itens (9 e 30), a concordância parcial pode indicar que as condições de trabalho dos professores estão deterioradas a tal ponto que estes deixam de refletir sobre as reais circunstâncias objetivas que ocasionam esse sofrimento. O professor, ao se identificar como vítima do sistema, corre o sério risco de acreditar que as mudanças necessárias para cessar o sofrimento (a crise e desestruturação de sua carreira) não sejam possíveis, ou não estão ao seu alcance, delegando a outros o poder de solucionar o problema.

O item **16** – Os professores se sentem inseguros diante de sua carreira – obteve média 2,17 e desvio padrão de 1,29, indicando que há uma concordância parcial a tal enunciado. Com tantas medidas que afetam diretamente o trabalho docente na rede estadual, retirando, inclusive, direitos conquistados com muito esforço e luta, o professor parece concordar que, com as atuais circunstâncias, não há como ficar seguro diante da carreira.

O item **22** – Com o passar dos anos, o professor vai deixando de acreditar nas possibilidades de mudanças – obteve média de 2,03 e desvio padrão de 1,14, o que indica concordância parcial e mostra que os professores acreditam que o tempo é um fator que vai corroendo as possibilidades de mudanças. Comparando esse resultado com o dos itens **26** – “A carreira do professor sempre foi assim, e assim será!”, com média 4,22 e desvio padrão de 1,22 – e **29** – “Só resta ao professor ir levando, até chegar o dia da aposentadoria”, com média também de 4,22 e desvio padrão de 1,27 –, é possível tecer algumas reflexões a respeito dessa aparente contradição: nos dois últimos itens, houve uma discordância quase que total aos seus enunciados que, apesar da concordância ao item anterior, o de número **22**, de que o tempo vai minando o acreditar nas possibilidades de mudanças, os professores, ao discordarem dos itens **26** e **29**, parecem indicar que percebem que não é o

fim e que não basta só esperar o dia da aposentadoria, achando que a carreira é isso, e pronto. Essa contradição nas respostas dos itens pode, talvez, indicar que o professor não se entregou em definitivo e que ainda tenha algo por que lutar.

O item 36 – Antes o professor tinha autoridade e era respeitado – obteve média de 1,55 e desvio padrão de 0,89, o que mostra alta concordância e baixa variância nas respostas. Isso parece indicar que o professor entende que a desestruturação de seu trabalho estaria ligada à perda da autoridade, qualidade que lhe garantia o respeito dos alunos e da sociedade. A concordância quase total ao item parece indicar, também, que o professor tende a valorizar mais o passado de sua carreira, identificando-o com sendo “um tempo de glórias”, em detrimento do presente associado a “um tempo sem glórias”. Esse passado idealizado, muito presente nos discursos dos professores, pode indicar um alheamento das condições objetivas atuais que causam a desestruturação da carreira docente.

A análise dos itens da subescala Valorização, portanto, permite destacar o caráter defensivo por parte dos professores quanto a sua profissão e carreira ao discordar de que ser professor se trate de um “bico”. Outro aspecto importante é que surge uma leve concordância entre os sujeitos da pesquisa com relação ao item “o professor fica sendo apenas mais uma vítima do sistema” e também uma concordância parcial de que “ser professor hoje é sinônimo de sofrimento”. Há, ainda, forte discordância aos itens que afirmam que não haja mais o que se fazer diante dos graves problemas que a profissão docente enfrenta, ou seja, concordam que há solução e não podem ficar esperando “o dia de aposentadoria” chegar. Isso é claro, contrastado à leve concordância de que, com o tempo, “o professor vai deixando de acreditar nas possibilidades de mudanças”. Assim o estudo desses itens sugere que, embora reconheça dificuldade crescente de defender sua profissão e carreira o professor parece preferir a rejeição de um papel passivo diante desse fato.

2.5.2.4 Análise da Subescala Controle

O objetivo geral dessa subescala é a de verificar como os professores percebem o controle sobre o seu trabalho. Essa subescala tem um total de 9 itens, descritos abaixo:

05 - As más condições de trabalho do professor estão relacionadas diretamente aos alunos que não querem saber de nada.

- 07 - A burocracia da escola atrapalha a atuação do professor.
- 10 - Cada dia que passa há mais tarefas para o professor.
- 14 - A secretaria de educação vem implementando medidas que ajudam o desenvolvimento do trabalho do professor.
- 17 - O governo visa ter maior controle sobre o trabalho do professor.
- 21 - O professor é um funcionário público e, portanto, não deve aceitar todas as determinações do governo sem a devida reflexão e discussão.
- 25 - Adotar um sistema de apostilas na rede de ensino estadual é uma forma de contribuir com trabalho do professor.
- 28 - As medidas da secretaria de educação promovem um controle maior sobre o trabalho do professor.
- 35 - O trabalho do professor é estressante e desgastante quando comparado com outras profissões.

Os itens de número 7, 10, 17, 21, 28 e 35 foram formulados de forma que a concordância aos seus enunciados indica que o professor reflete de maneira crítica sobre o controle de seu trabalho. Já os itens de número 5, 14 e 25 é a discordância que pode indicar tal reflexão.

Segue, abaixo, a análise de cada item dessa subescala, lembrando que todos os seus itens correlacionam-se entre si, obtendo índices de correlações, em sua maioria, ao nível 0,01 nos postos de Spearman.

O item **05** – As más condições de trabalho do professor estão relacionadas diretamente aos alunos que não querem saber de nada – obteve média 2,90 e desvio padrão de 1,35, indicando leve concordância, com tendência ao ponto neutro da subescala (3,0). A concordância a esse item, mesmo que parcialmente, parece indicar que os professores não têm consciência das condições objetivas promotoras das más condições de trabalho. Ao responsabilizar os alunos pelas mazelas de seu trabalho, o professor acaba por não perceber os reais motivos que o mantêm nessas condições.

O item **07** – A burocracia da escola atrapalha a atuação do professor – teve uma média de 2,42 e desvio padrão de 1,28, o que indica que há uma concordância ao enunciado. Esse item é melhor explicado se comparado aos resultados dos itens **10** – “Cada dia que passa há mais tarefas para o professor” que obteve média de 1,80 e desvio padrão

de 1,08 – e **17** – “O governo visa ter maior controle sobre o trabalho do professor” que obteve 1,75 de média e 1,15 de desvio padrão. Tanto o enunciado do item **10** quanto o do item **17** obtiveram uma concordância bastante alta, ou seja, os professores reconheceram que suas tarefas na escola têm aumentado. A concordância ao item **17** revela que o professor percebe que o governo visa o controle de seu trabalho.

O item **28** – As medidas da secretaria de educação promovem um controle maior sobre o trabalho do professor – obteve média 2,18 e desvio padrão 1,16, indicando concordância parcial a tal enunciado. É possível afirmar, a partir desse resultado, que há uma tendência dos professores em admitir que as medidas da secretaria de educação objetivam um controle maior sobre seu trabalho.

O item **14** – A secretaria de educação vem implementando medidas que ajudam o desenvolvimento do trabalho do professor – obteve média 3,42 e desvio padrão de 1,35, e mostra uma leve discordância ao enunciado acima, estando próxima ao ponto neutro da subescala. Essa leve discordância pode revelar que uma parte dos professores da pesquisa não é totalmente contrária às medidas adotadas pelo governo, a despeito de seus reais objetivos. Os resultados do item **25** – “Adotar um sistema de apostilas no ensino da rede estadual é uma forma de contribuir com trabalho do professor”, que obteve média de 3,08 e desvio padrão de 1,39 – podem dar novas pistas para entender essa aparente contradição, uma vez que indica, também, uma leve discordância tendendo ao ponto neutro da escala. Essa discordância leve parece revelar, de certo modo, uma aceitação das medidas que vem sendo implementadas na rede estadual paulista (apostilas, grade curricular, cadernos de orientação, bônus de merecimento etc.), pois, apesar da forma intransigente e autoritária que foram implantadas, não houve, em nossa amostra, uma discordância mais consistente a esses itens.

O item **21** – O professor é um funcionário público e, portanto, não deve aceitar todas as determinações do governo sem a devida reflexão e discussão – obteve média 1,80 e desvio padrão 1,28, indicando forte concordância ao enunciado, o que resulta novamente em contradição aos itens anteriores. Apesar de não discordar totalmente dos itens que tratam da implantação arbitrária de medidas pela secretaria da educação, os professores da amostra têm, em alta concordância, que o professor, como funcionário público que é, não deve aceitar, sem a devida reflexão, todas as medidas do governo. Isso parece indicar que o

professor, como funcionário público, valoriza a reflexão como estrutura importante de sua profissão e de seu estatuto, e sabe que não pode desconsiderá-la na discussão sobre se deve aceitar as medidas do governo ou resistir a elas.

O item 35 – O trabalho do professor é estressante e desgastante quando comparado com outras profissões – obteve média de 1,82 e desvio padrão de 1,06. É possível afirmar que houve uma alta concordância de que o trabalho docente é, de fato, estressante e desgastante, o que reforça a idéia de que as condições de trabalho dos professores são bastante precárias, principalmente se comparadas com outras profissões.

Pode-se concluir, após a análise dos itens que compõem essa subescala, que os professores, por um lado, parecem admitir que há mais tarefas em seu dia a dia e de que também o controle sobre seu trabalho tem aumentado na mesma proporção. Por outro lado, mesmo concordando que as medidas do governo servem ao controle, parece haver certa consonância, em uma parcela considerável dos professores da pesquisa, de que as medidas implantadas pela secretaria da educação são boas. Isso pode, talvez, indicar uma adesão, mesmo que pequena, aos discursos oficiais de que as medidas implantadas na rede estadual paulista são em benefício dos próprios professores e de sua carreira.

Diante disso, um ponto a ser destacado é o de que os sujeitos da pesquisa apresentaram uma forte concordância ao item “O professor é um funcionário público e, portanto, não deve aceitar todas as determinações do governo sem a devida reflexão e discussão”, o que parece revelar que o professor, quando exerce o cargo de funcionário público, é sabedor da importância da reflexão e da discussão na busca pela defesa de sua profissão e de sua carreira e que desistir desse atributo significaria perder totalmente sua identidade em aspectos essenciais, ocasionando, portanto, completa descaracterização de seu trabalho.

2.5.2.5 Análise da Subescala: Política/Sindicato

Essa escala tem por objetivo analisar a importância dada pelos professores à organização política e sindical para a defesa de sua carreira. Para isso, foram formulados itens que pudessem aferir a opinião dos professores acerca da organização sindical e política. Os itens da subescala Política/Sindicato são descritos abaixo:

- 03 - Um sindicato atuante ajudaria a fortalecer a autonomia do professor.
- 11 - A participação ativa junto ao sindicato dos professores é uma importante forma de fortalecer a categoria.
- 13 - O sindicato nunca serviu para nada.
- 19 - Ser sindicalizado não tem nenhuma importância.
- 23 - Não vale à pena discutir, pois o governo faz o que bem entende.
- 33 - Os professores só discutem, não fazem nada para mudar.

Nos itens 03 e 11, a concordância a seus enunciados indica a valorização da organização política e sindical. Nos outros quatro itens – 13, 19, 23 e 33 – é a discordância que pode indicar tal valorização. Abaixo temos a análise de cada item da subescala, de acordo com os resultados da média e do desvio padrão, apresentados na tabela 20.

O item **03** – Um sindicato atuante ajudaria a fortalecer a autonomia do professor – obteve média de 1,86 e desvio padrão de 1,10, o que significa uma forte concordância da maioria dos sujeitos ao seu enunciado. O item **11** – A participação ativa junto ao sindicato dos professores é uma importante forma de fortalecer a categoria – também obteve um alto índice de concordância (média de 1,94 e desvio padrão de 1,14). Esses dois itens expressam a importância dada à organização sindical e a necessidade da participação atuante do professor para fortalecimento de sua categoria. Porém, é preciso analisar a concordância a esses dois itens com cautela, comparando os resultados dos próximos dois itens dessa subescala, os de número 13 e 19.

O item **13** – O sindicato nunca serviu para nada – chega mesmo a ser totalmente contrário aos outros dois itens, 03 e 11, pois obteve média de 3,50 e desvio padrão de 1,34, o que denota uma discordância leve em relação ao seu enunciado. Já o item **19** – Ser sindicalizado não tem nenhuma importância – obteve média de 3,52 e desvio padrão de 1,38, indicando também uma discordância leve, um pouco acima do ponto neutro da subescala. Se se comparar os resultados dos dois primeiros itens (3 e 11) com os dois últimos (13 e 19), ver-se-á que parece haver uma contradição nas respostas de uma boa parcela dos professores da pesquisa, pois, apesar da importância dada à organização sindical, os mesmos veem com desconfiança o papel do sindicato, chegando a negar até sua importância na própria história da profissão docente. Talvez seja possível associar tal fato à atual descrença na forma de atuar dos sindicatos que, por sua vez, parecem estar

bastante integrados à própria ótica do governo. Para ilustrar essa hipótese: durante a abertura de um recente congresso municipal de educação promovido pela prefeitura, o prefeito da cidade fez questão de ressaltar a importância do sindicato dos professores na implantação das reformas pretendidas, agradecendo veementemente a sua participação no evento. As palavras do prefeito foram, mais ou menos, assim: “Agradeço a presença de nosso grande sindicato, que em muito tem nos ajudado...” Parece que o sindicato, no momento atual, perdeu sua força de oposição, mantendo-se numa posição ambígua.

O item 23 – Não vale à pena discutir, pois o governo faz o que bem entende – obteve média de 3,46 e desvio padrão de 1,57, indicando uma leve discordância a tal afirmação. Já o **item 33** – Os professores só discutem, não fazem nada para mudar – obteve média de 2,74 e desvio padrão de 1,4, o que indica uma concordância parcial, tendendo ao ponto neutro da escala. Parece que o item 23, ao receber leve oposição, corrobora com o resultado do item de número 33, que é de uma leve concordância ao enunciado de que os professores apenas discutem e não fazem nada para mudar efetivamente.

Após a análise dessa subescala, tendo por referência os dados da tabela 20, pode-se destacar as contradições presentes nas respostas dos professores. Se nos dois primeiros itens, houve uma concordância grande em relação à participação junto ao sindicato e a de sua importância para a defesa da carreira, na resposta aos outros itens, parece prevalecer uma tendência de aceitação de que há, de fato, pouco o que se fazer em relação à luta e à defesa da carreira do professor. Vale lembrar que, mais adiante, será feita uma nova análise a partir da pontuação obtida pelos professores ao conjunto de itens dessa subescala.

2.5.3. Correlações entre as subescalas e a escala geral

Até agora, os cálculos realizados na escala final foram a média de cada item, que aponta a concordância ou discordância dos professores em relação a seus enunciados; e o desvio padrão de cada item, que aponta a variação das respostas dos professores. Outro cálculo realizado foi a obtenção da correlação entre os itens e o valor total de sua respectiva subescala. As correlações dos postos de Spearman indicam que quanto mais os resultados estão próximos de 1,0, maior a correlação entre eles.

Na próxima tabela, a de número 21, serão apresentados os resultados das correlações entre as quatro subescalas, e, também, entre elas e o total da escala geral.

Tabela 21: Coeficiente de correlação entre as subescalas e a escala geral

Escalas	Formação	Valorização	Controle	Política	Escala geral
Formação	1,00				
Valorização	0,42**	1,00			
Controle	0,36**	0,33**	1,00		
Política	0,27**	0,36**	0,28**	1,00	
Escala	0,69**	0,80**	0,68**	0,57**	1,00

Coeficiente de correlação de Spearman

**rs (crítico) = significativo ao nível de 0,01

Verifica-se, a partir da leitura dessa tabela, que as correlações entre as quatro subescalas são significantes e positivas, bem como é significativa a correlação de cada uma delas com a escala geral. Registre-se, ainda, que todas as correlações são significantes ao nível de 0,01. A correlação mais visível é entre a subescala de Formação e de Valorização que obteve $rs=0,42$ e pode indicar que a valorização que o professor faz da profissão tem forte relação com os itens da subescala de Formação. Em seguida, tem-se a correlação entre Formação e Controle ($rs=0,36$), Valorização e Controle ($rs=0,36$). A correlação mais baixa ocorreu entre a subescala de Formação e Política/Sindicato ($rs=0,27$), seguida pela correlação entre Controle e Política/Sindicato que atingiu $rs=0,28$. Entre as subescalas e a escala geral, a maior correlação foi com a subescala de Valorização que atingiu $rs=0,80$, o que indica que a escala geral tem forte relação com a subescala de Valorização. A correlação da subescala de Formação e escala geral atingiu um $rs=0,69$; a do Controle ficou com $rs=0,68$; e a subescala Política/Sindicato em relação à escala geral atingiu $rs=0,57$ de correlação.

O Alpha de Cronbach mede a consistência interna da escala: quanto mais próxima do valor 1,0, maior o grau de consistência dos itens da escala. O Cálculo do Alpha de Cronbach da escala geral resultou no valor de 0,73, indicando, assim, uma boa consistência interna. Entretanto, ela é considerada baixa para uma escala ordinal, pois espera-se, geralmente, um valor acima de 0,80. Uma das explicações para esse valor abaixo do esperado pode estar relacionada aos três itens que deram baixa correlação na escala geral.

2.5.4. Os testes das hipóteses

A partir da descrição e análise dos itens das quatro subescalas e da escala geral, utilizando-se, para isso, o cálculo das médias das respostas de cada enunciado, juntamente com seu o desvio padrão, pode-se verificar a concordância e a discordância do professor da amostra a cada um dos enunciados da escala e apontar as tendências das respostas. Agora, procura-se analisar a tendência de respostas dos professores a determinados conjuntos de itens, com o objetivo de testar cada uma das hipóteses levantadas na pesquisa. Para isso, estabeleceu-se um novo arranjo para os itens da escala geral.

Para o objetivo 1, o de verificar como os professores compreendem sua formação e carreira, foram selecionados os itens 2, 12, 15, 24, 34 da subescala Formação; os itens 4, 6, 16, 36 da subescala Valorização e o item de número 35 da subescala Controle, perfazendo assim, um total de 10 itens. A hipótese associada a esse objetivo é a de que os professores tendem a valorizar mais do que desvalorizar a sua formação e carreira. Vale lembrar que tal tendência já foi comentada a propósito da discussão acerca da subescala de Formação.

Para o objetivo de número 2, que é o de verificar se o professor tem consciência acerca do controle crescente sobre seu trabalho, foram selecionados 4 itens: 7, 10, 17 e 28, todos pertencentes à subescala Controle. A hipótese associada a esse objetivo é a de que os professores tendem a reconhecer que há um controle crescente sobre seu trabalho. Esse aspecto foi discutido inicialmente quando se fez a apresentação da subescala de Controle.

Para o objetivo de número 3, que é o de verificar o valor atribuído pelos professores à organização política e sindical, os seis itens selecionados formam a totalidade da própria subescala Política/Sindicato (3, 11, 13, 19, 23, 33). A hipótese associada a esse objetivo é a de que os professores tendem a atribuir importância significativa à organização política e sindical para a defesa da carreira docente.

Para o objetivo de número 4, que é o de verificar quais variáveis revelam maior adaptação e/ou resistência dos professores, os itens selecionados foram 8, 18 e 31 da subescala Formação; os itens de número 1, 9, 22, 26, 29 e 30 da subescala Valorização; os itens 5, 14, 21 e 25 da subescala Controle; e todos os itens da subescala Política/Sindicato (3, 11, 13, 19, 23 e 33). Aqui o total de itens selecionados foi 19. A hipótese associada é a

de que a resistência do professor está diretamente relacionada ao tempo de atuação no magistério, situação funcional e tipo de instituição em que se formou.

Essa nova disposição dos itens da escala objetiva a análise das respostas dos professores em conjuntos específicos de enunciados, o que pode revelar as tendências de comportamento dos professores diante dos temas selecionados dessa pesquisa (formação, valorização do trabalho docente, controle do trabalho, organização política e sindical).

Dos 35 itens da escala geral, dois deles – o de número 20, “A leitura, de maneira geral, é indispensável para o trabalho do professor” e o de número 27 “O acesso aos bens culturais é essencial para o trabalho do professor” – foram excluídos da análise final por se revelarem demasiado abrangentes, parecendo medir mais traços que o desejado para o objetivo do estudo. Portanto, 33 itens foram rearranjados em quatro conjuntos. A tabela 22 mostra a escala geral dividida por subescalas, e a tabela 23 mostra como ficou o novo arranjo dos itens.

Tabela 22: Escala geral, com indicação dos itens de cada subescala

Subescala	Total de itens	Itens
Formação	10	2,8,12,15,18,20,24,27,31,34
Valorização	10	1,4,6,9,16,22,26,29,30,36
Controle	9	5,7,10,14,17,21,25,28,35
Política/Sindicato	6	3,11,13,19,23,33
Escala Geral	35	1 a 35

Tabela 23: A Escala geral, com indicação do novo arranjo dos itens

Objetivos	Hipóteses	Arranjo de itens	Total
1	1	2,4,6,12,15,16,24,34,35,36	10
2	2	7,10,17,28	4
3	3	3,11,13,19,23,33	6
4	4	1,3,5,8,9,11,13,14,18,19,21,22,23,25,26,29,30,31,33	19

Obs.: Os itens 20 e 27 foram excluídos da análise.

Na comparação das tabelas 22 e 23, pode-se verificar mais claramente o procedimento realizado para o arranjo dos itens, tendo por referência os objetivos e as hipóteses levantadas nesta pesquisa.

Vale lembrar que a idéia central com a nova organização dos itens é possibilitar o cálculo da pontuação de cada sujeito participante da pesquisa de sorte a indicar as tendências das respostas dos professores diante dos conjuntos de itens escolhidos.

2.5.4.1. Valorização da Formação e da Carreira

O primeiro conjunto de itens, conforme já anunciado, tem como objetivo verificar a tendência dos professores acerca da formação e da carreira docente. A diferença é que não se trata mais de analisar concordância ou discordância a determinados itens; o que se faz agora é a análise a partir da pontuação de cada sujeito ao conjunto de itens propostos, o que pode ajudar na compreensão de como os professores refletem sobre sua formação e carreira. Para isso, foram selecionados 10 itens. Para cada item da escala, foram associados escores de 1 a 5 pontos: concordo totalmente (1 ponto); concordo parcialmente (2 pontos); não tenho opinião a respeito (3 pontos); discordo parcialmente (4 pontos); discordo totalmente (5 pontos). A escala contém itens positivos e negativos, conforme explicados anteriormente.

Os itens apresentados, de números 2, 12, 24 e 34, ao serem respondidos na opção 1(concordo totalmente) ou 2 (concordo parcialmente), significa que o sujeito valoriza sua formação e sua carreira. Quanto aos itens de número 4, 6, 15, 16, 35 e 36 é a discordância a seus enunciados (escore 4 ou 5) que indica valorização de sua carreira e formação pelo professor.

Para calcular a pontuação de cada sujeito, de modo a obter sua tendência diante do conjunto de 10 itens, foram necessários alguns ajustes. Por se tratar de uma escala elaborada com itens positivos e negativos, fez-se necessário a inversão da pontuação de um dos lados (positivo ou negativo). Optou-se em inverter os itens positivos, ou seja, aqueles na qual a concordância é que indica que os professores valorizam sua formação e carreira. Exemplificando: Se o professor concordar com o item 2 – Uma boa formação inicial é importante para se dar uma boa aula –, optando pelos escores 1 ou 2, é efetuada a inversão, fazendo com que a pontuação do sujeito seja 5 ou 4, respectivamente. Se houver discordância a esse item (escore 4 ou 5), a inversão pontuará o sujeito com o escore 2 ou 1, respectivamente.

Assim, as respostas aos itens 2, 12, 24 e 34 (itens positivos) serão pontuadas da seguinte forma: 1 ponto – discordo totalmente; 2 pontos – discordo parcialmente; 3 pontos – não tenho opinião a respeito; 4 pontos – concordo parcialmente; 5 pontos – concordo totalmente. Desse modo, foi possível obter a correta pontuação de cada sujeito. Quanto maior a pontuação no conjunto de itens, maior também será sua tendência de valorizar a sua formação e sua carreira. A pontuação máxima é 50 pontos, e a mínima é de 10 pontos. A tabela 24 indica os resultados das pontuações por intervalos de classes:

Tabela 24: Valorização dos professores quanto à formação e carreira profissional

Pontuação	Frequência	Porcentagem
10 $\bar{\text{H}}$ 20	—*	—
21 $\bar{\text{H}}$ 30	56	44,8
31 $\bar{\text{H}}$ 40	63	50,4
41 $\bar{\text{H}}$ 50	6	4,8
Total	125	100,0

* indica valor zero.

Na tabela 24, depreende-se que mais da metade dos professores (50,4%) teve pontuação entre 31 e 40, e outros 4,8% dos sujeitos tiveram pontuação acima de 41, totalizando 69 sujeitos (55,2%) que manifestaram uma tendência acentuada de valorização da formação e da carreira. É interessante notar que 44,8% dos professores situam-se abaixo dos 30 pontos, o que pode nos indicar que compreendem, com reserva, a sua formação e a carreira profissional.

Esses resultados parecem revelar que, diante dos itens que tratam da formação e da carreira docente, há uma tendência dos professores a valorizar e defender tanto a carreira como também a formação recebida. Para testar a hipótese levantada, que é a de que os professores tendem a valorizar mais do que desvalorizar a sua formação e a sua carreira, foi necessário utilizar um teste estatístico para comprovar se houve, ou não, diferença nos resultados apresentados na tabela 24. Utilizou-se, então, a Prova χ^2 de uma amostra, formulando-se, como hipótese alternativa (H_a), que as frequências apresentadas na pontuação dos sujeitos não são iguais. Em consequência, a hipótese nula (H_0) a ser testada é a de que as frequências apresentadas são iguais. O nível de significância adotado é de $p =$

0,05, ao qual corresponde ao $\chi^2 = 5,99$ com $gl = 2$. Isto significa que, se χ^2 for igual ou maior que 5,99, aceita-se H_a como verdadeira.

O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi^2 = 46,38$, o que significa aceitar a H_a como verdadeira e rejeitar a hipótese nula. Isso parece confirmar a hipótese 1 da pesquisa, de que os professores tendem a valorizar mais do que desvalorizar a sua formação e carreira. Há, entretanto, uma parcela significativa dos professores (44,8%) que veem com ressalva a sua formação e carreira. Essa ambivalência é examinada aqui da seguinte forma: a) o professor percebe, mas é aquiescente em relação à desvalorização social que o vem atingindo, por conta das condições adversas de trabalho que enfrenta rotineiramente; b) o professor entende essa mesma desvalorização social como algo que o leva a uma reflexão crítica sobre sua formação.

Esses resultados, contudo, têm de ser considerados à luz dos conceitos de formação e de cultura. Busca-se, então, explicitar esses conceitos, relacionando-os aos resultados obtidos nas subescalas de Formação e de Valorização.

A formação, tal qual proposta e discutida pela teoria crítica da sociedade, está diretamente relacionada ao conceito de cultura, pois ela é quem remete o indivíduo à sociedade e faz a intermediação entre a sociedade e a formação do indivíduo (Cf. ADORNO, 1996). Formação, então, seria a forma de uso da razão que leva os indivíduos a uma auto-reflexão acerca das próprias condições objetivas na qual essa formação é realizada. O sentido principal da formação cultural seria ir além da adaptação, estimulando nos indivíduos o pensamento livre e autônomo.

Ainda sob o ponto de vista de Adorno (1996), a formação é apropriação subjetiva da cultura, ou seja, ela acontece quando há experiência do próprio indivíduo, ou quando há um estranhamento do sujeito diante das obras da cultura, pois ela permite ao indivíduo a experiência através da tensão permanente existente nela.

No texto “Crítica cultural e sociedade”, Adorno (1998) mostra que não se trata de enxergar a cultura fechada em si mesma, como cultura superior, isso seria “regressão do próprio Espírito”. É preciso pensar a cultura, imbricada em seu próprio tempo, na própria civilização que a produz socialmente. Daí sua arrebatadora crítica aos chamados críticos da cultura, que a colocam em ampla oposição à civilização. Ao apontarem o “caos cultural”

em que vive a sociedade, na qual a verdadeira cultura sofre ataques bárbaros da civilização, esses críticos esquecem de analisar mais profundamente a sociedade como um todo. O problema não está na crítica à cultura; para Adorno, essas duas esferas estão entrelaçadas, mas essa crítica, no formato que é realizada, acaba por cair na própria reificação:

O crítico da cultura não é capaz de compreender que a reificação da própria vida repousa não em seu excesso, mas em uma escassez de esclarecimento, e que as mutilações infligidas à humanidade pela racionalidade particularista contemporânea são estigmas da irracionalidade total. (ADORNO,1998, p.14).

Com isso, ao culpar a “saciedade e não a fome”, o crítico da cultura perde a própria crítica, transformando-a naquilo que acredita criticar. Adorno defende, então, que a teoria dialética deva assumir a crítica cultural “que é verdadeira na medida em que traz a inverdade à consciência de si mesma”(1998, p.18). Diante da ideologia presente, a crítica dialética deve buscar relacionar o todo e a parte, num processo “(...) de fazer com que a coisa fechada em si própria se ilumine através do olhar voltado para a sociedade, de apresentar à sociedade a conta que a coisa não é capaz de pagar” (ADORNO,1998, p.24).

Para esse autor, não é possível pensar o indivíduo e a cultura de forma separada. O acesso e a experiência com a cultura permitem o fortalecimento do pensamento autônomo no indivíduo. A cultura, entretanto, foi transformada em mercadoria e, dessa forma, a própria formação se converteu em pseudoformação⁶ socializada que se limita aos momentos da adaptação no processo formativo, o que restringe as possibilidades dos indivíduos de pensarem de forma autônoma.

Para a teoria crítica, a cultura assume, nessa sociedade, a forma de indústria, e transforma todos os bens culturais em mercadorias, o que põe em xeque a própria formação cultural, impedindo, assim, que os indivíduos reflitam sobre as condições objetivas que o cercam.

⁶ Há um intenso debate entre os estudiosos da teoria crítica acerca da utilização dos termos pseudoformação ou semiformação. Considera-se, aqui, o termo pseudoformação mais adequado para a discussão sobre formação cultural. O termo semiformação só aparecerá em citações, quando utilizados pelos autores citados.

Horkheimer & Adorno (1985) quando analisam sobre a indústria cultural, mostram, no próprio título – *Dialética do esclarecimento* –, que o esclarecimento oferecido pela indústria cultural, com seus bens e serviços culturais, leva, na verdade, à mistificação das massas. Assim a indústria cultural com a pretensa desculpa de esclarecer as massas, levando informação e entretenimento, acaba engolfando todos os indivíduos, sem exceção. “A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-lo alertamente”.(HORKHEIMER & ADORNO,1985, p.119).

Essa indústria cultural, que também pode ser chamada de indústria da distração e do entretenimento, dissolve o tempo livre dos indivíduos, oferecendo produtos de qualidade duvidosa, fazendo com que se distraiam com sua “própria desgraça”, preparando-os para o dia seguinte de trabalho. Para Adorno, até mesmo o tempo livre, que, talvez pudesse possibilitar experiências nos indivíduos, fica presa pela lógica do trabalho e da produção, tornando-se prolongamento do próprio trabalho alienado.

A indústria cultural promove o entretenimento, a diversão e até o riso como forma de manter o indivíduo integrado a essa sociedade, conformado com as injustiças provindas da dominação do homem sobre a natureza, e, portanto, preservando a própria dominação sobre os homens. A diversão torna-se um produto para ser consumido nas horas livres, fazendo com que os indivíduos se integrem mais facilmente ao mundo do trabalho, e não percebam, ou pelo menos, não reflitam sobre as contradições presentes na própria realidade, continuando, assim, consumindo sempre mais, mesmo que seja “mais do mesmo”. Para Horkheimer e Adorno, “a diversão favorece a resignação, que nela quer se esquecer.” (idem, p.133).

A indústria cultural é oferecida como totalidade, buscando manter controle sobre os bens culturais, convertendo tudo em mercadoria para ser vendida. Assim,

quanto mais firmes se tornam as posições da Indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural.(HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p.135).

Pela análise, pode-se perceber o quanto de poder a indústria cultural tem sobre os indivíduos ao padronizar os bens culturais, pois leva as pessoas a aderirem e a se integrarem às condições dadas pela sociedade, mesmo que essas lhes façam mal e sejam contra seus interesses.

A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob o que ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfasiado.(idem, p.143).

O que a indústria cultural faz do indivíduo? O indivíduo só é tolerado quando se identifica ao todo, com o universal que a indústria cultural veicula e vende a todos como se fossem produtos únicos. O indivíduo fica perdido nessa sociedade, não sendo permitido a ele que exerça sua autonomia e seja diferente do coletivo; a padronização é a única permitida pela indústria cultural, que cria a representação dos indivíduos por meio de estereótipos.

A fusão da indústria cultural com a publicidade garante que o indivíduo se permita comprar mais e mais, acreditando ser sempre algo novo. A indústria cultural trabalha com a repetição: de tanto repetir o mesmo ritmo e a mesma nota, as pessoas acabam por copiar e acompanhar sem muito refletir sobre o conteúdo. Dessa forma, o indivíduo é livre para escolher, porém a única permissão dada realmente é a de que ele escolha o que já estava previsto.

A cultura, então, convertida em mercadorias, em objeto de consumo imediato, não permite a formação; apenas instrumentaliza o indivíduo para manter a sociedade tal como está. Para Adorno (1996),

O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também firmou-se o assentimento ao já existente, e sua duplicação espiritual se faz seu próprio conteúdo e sua própria justificação. Ao mesmo tempo, a crítica fica rebaixada a um meio para impor medo, a um puro borboletar-se superficial e que atinge aleatoriamente os adversários que elege. (ADORNO, 1996, p.405).

Essa pseudoformação gerada pelas próprias condições objetivas da sociedade não permite ao sujeito sua individuação, levando ao conformismo e impedindo a própria experiência de acontecer. Outro ponto importante na análise de Adorno (1996) é que esse conformismo, pautado pela pseudoformação, leva à própria regressão da sociedade: “sob a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação cultural. Ao mesmo tempo em que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los”.(idem, p.406).

Depois dessa breve análise sobre o conceito de formação e cultura e de como a indústria cultural transformou tanto a formação como a cultura em momentos falsos, cabe verificar como os professores dessa pesquisa compreendem a sua formação e carreira. As respostas dos professores confirmam que a formação é vista como sendo um treinamento; com isso, privilegia-se somente o aspecto da adaptação do sujeito. A rotina da escola e do trabalho do professor parece mostrar isso. A educação, que seria um importante momento de individualização das pessoas, passou a ser o seu contrário: um processo de socialização marcado pela integração e adaptação dos indivíduos à sociedade e, portanto, à própria lógica da dominação. É inegável a importância do papel da socialização ou da adaptação na própria formação, mas

a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõem precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2006, p.143).

É preciso não perder de vista de que a educação tem um papel importante na adaptação dos indivíduos, mas não pode ser dirigida somente a esse propósito. Diante, então, do poderio da indústria cultural, qual o papel da educação e dos professores? Reforçar o conformismo e, portanto, a regressão? Ou buscar as brechas para refletir e apontar as contradições presentes na sociedade? Maar (2003, p. 473) aponta para o papel político da educação: “a reflexão conscientizadora das contradições sociais destacadas na produção da sociedade limita a tendência à integração na sociedade.”. E arremata:

a educação não é para a emancipação, compromisso com um fim ético idealizado no contexto social-cultural. A educação para ser efetiva é crítica da semi formação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõem à vida no “plano” de sua produção efetiva. A emancipação é elemento central da educação, mas, para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia. (idem).

O papel da educação seria o de refletir sobre as contradições no existente. Adorno (2006) aponta que talvez, se devesse “simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente (...)”. (ADORNO, 2006, p.183). Tarefa difícil de ser realizada, porém, necessária e urgente.

2.5.4.2. Controle do trabalho docente

A intenção desse exame é verificar se o professor percebe o controle externo sobre seu trabalho.

Essa reorganização tem um conjunto de 4 itens, todos pertencentes à subescala Controle. A concordância aos enunciados desses itens indica que o professor percebe o controle do seu trabalho. Para obter a pontuação de cada sujeito, seguimos o mesmo critério anterior, fazendo a inversão dos escores atribuídos aos quatro itens, ou seja, 1 ponto – discordo totalmente; 2 pontos – discordo parcialmente; 3 pontos – não tenho opinião a respeito; 4 pontos – concordo parcialmente; e 5 pontos – concordo totalmente. Desta forma, quanto maior a pontuação do sujeito, que pode variar de 4 até 20 pontos, maior a sua inclinação de ter consciência a respeito do controle crescente sobre seu trabalho. A tabela 25 mostra os resultados:

Tabela 25: Percepção dos professores sobre o controle docente

Pontuação	Frequência	Porcentagem
4 H 8	3	2,4
9 H 12	17	13,6
13 H 16	45	36,0
17 H 20	60	48,0
Total	125	100,0

Pode-se perceber, na tabela 25, que 48,0 % dos professores tiveram uma pontuação alta (entre 17 – 20), e outros 36,0% obtiveram pontuação entre 13 e 16, indicando, após analisar as respostas aos itens propostos, que houve a tendência em se concordar sobre o fato de que há um controle maior sobre seu trabalho. Em apenas 2,4% da amostra, a pontuação foi baixa. Pode-se, então, afirmar, que o professor percebe haver, cada vez mais, atividades a serem realizadas (preenchimento de papéis, de diários, de elaboração de provas e de atividades aos alunos, controle de rendimento etc.), tarefas essas de cunho burocrático que acabam por atrapalhar seu enfoque na prática pedagógica. Outro aspecto dessa análise sugere que o professor compreende os manuais, os regulamentos e até mesmo o conteúdo programático de suas aulas impostos pela secretaria de educação como mecanismos de controle.

A hipótese inicial era a de que os professores tendiam a reconhecer que havia um controle crescente sobre seu trabalho. Para o teste estatístico da hipótese, utilizou-se novamente a Prova χ^2 de uma amostra, formulando-se como hipótese alternativa da pesquisa (H_a) de que as frequências apresentadas não são iguais. A H_0 , hipótese nula a ser testada, é a de que as frequências obtidas são iguais. O nível de significância adotado é de $p = 0,05$, ao qual corresponde ao $\chi^2 = 7,82$ com $gl = 3$. Isto significa que, se χ^2 for igual ou maior que 7,815, aceita-se H_a como verdadeira.

O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi^2 = 64,54$, o que significa aceitar a H_a como verdadeira e rejeitar a hipótese nula, o que parece confirmar a hipótese 2 da pesquisa, de que os professores tendem a reconhecer que há um controle crescente sobre seu trabalho.

Essa percepção sobre tal controle pode ser um bom indicativo de que o professor não se encontra totalmente alheio ao que acontece em sua volta, porém é preciso verificar de que forma compreende essa influência – negativa ou positivamente – sobre sua carreira. A propósito, é importante destacar aqui o caráter persuasivo que a secretaria da educação vem imprimindo à difusão de suas políticas educacionais (promoção por merecimento, aumento de salário etc.), no sentido de veicular, no ambiente escolar, a mensagem de que tais intervenções objetivam o aprimoramento da qualidade da educação pública e, de forma concomitante, acumularão diversos benefícios à carreira dos professores, desde que a ela se submetam adequadamente.

A análise desses resultados, que indicam a consciência dos professores em relação ao controle sobre seu trabalho, deve ser relacionada à discussão do controle social sobre a totalidade os indivíduos na sociedade.

Conforme Adorno (1986), o trabalho segue sendo apenas um apêndice da própria máquina. O controle sobre os indivíduos é crescente, e seu objetivo parece ser o de fazer com que as pessoas não desviem do caminho já devidamente preparado de acordo com a lógica instaurada na sociedade, ou seja, a de garantir que a adaptação seja completa. Para isso, o controle social passa a ser regido pela própria racionalidade instrumental, que significa o uso da própria racionalidade “científica” como um dos meios de controlar os indivíduos. Marcuse ajuda a entender como isso se processa:

(...) O sujeito econômico livre, em vez disso, tornou-se objeto de organização e coordenação em larga escala, e o avanço industrial se transformou em eficiência padronizada. Esta última se caracteriza pelo fato de que o desempenho individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito a tarefas e funções pré-determinadas. O indivíduo eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato, e a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou. (MARCUSE, 1999, p.78).

Dessa forma, o controle sobre os indivíduos passa a ser regido pela idéia de eficiência na qual o indivíduo só aparece para desempenhar adequadamente aquilo que o aparato já determinou para ele. Portanto, a liberdade do indivíduo é defendida somente quando aparece como reprodutora das normas e funções pré-estabelecidas.

O controle crescente sobre o trabalho do professor, na escola pública, tem relação com essa padronização constante efetuada na sociedade. A lógica desse controle é cercar os indivíduos de forma a mantê-los na linha, sem permitir seu desvio, que só será tolerado quando já tiver sido previsto pelo próprio sistema. Esse controle sobre os indivíduos está inserido na lógica da racionalidade tecnológica.

Não há saída pessoal do aparato que mecanizou e padronizou o mundo. É um aparato racional, combinando a máxima eficiência com a máxima conveniência, economizando tempo e energia, eliminando o desperdício, adaptando todos os meios a um fim,

antecipando as consequências, sustentando a calculabilidade e segurança. (MARCUSE, 1999, p.80).

Dessa forma, o controle social é apresentado como sendo racional, perfeitamente razoável, e todos devem aceitá-lo, pois, todo protesto contra ele “ é insensato, e o indivíduo que permitisse em sua liberdade de ação seria considerado excêntrico”.(MARCUSE, 1999, p.80).

Outro ponto importante, já destacado anteriormente, é o controle sobre o tempo livre dos indivíduos, ou seja, mesmo fora da produção, os indivíduos são controlados de forma a repor a sua capacidade de trabalho. “A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente.”(HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.119.).

Assim, tanto no trabalho como no descanso, o controle sobre os indivíduos é constante, e sua principal função é garantir o funcionamento do aparato. Quanto maior a padronização do mundo do trabalho, maior será a garantia de reprodução da dominação na sociedade. Dessa forma, a autonomia é vista como obstáculo, e não como estímulo à ação racional dos indivíduos (Cf. MARCUSE, 1999).

No caso dos professores, objeto dessa pesquisa, o controle do trabalho docente passa a ser progressivo, e acrescido, ainda, de um discurso de que isso é necessário para garantia da qualidade na educação, o fracasso do aluno na escola passa a ser visto como um “descontrole” sobre o trabalho do professor. Contraditoriamente, o professor é chamado, pela mesma lógica, a exercer sua autonomia, devendo encontrar novas formas de ensinar e ser flexível às mudanças. O controle crescente, entretanto, traz de volta o esquema tradicional sobre o processo de aprendizagem, pois, como foi visto acima, o controle pressupõe a padronização dos processos, e no caso da escola, o controle do trabalho docente ocorre, principalmente, na padronização dos conteúdos e na própria forma de ensinar dos professores. Daí, as constantes avaliações externas que recaem sobre alunos e professores.

A rede de ensino estadual paulista vem implementado medidas que visam controlar o trabalho do professor, visto como o grande responsável pelo fracasso dos alunos. Com o

discurso de que é preciso melhorar a qualidade de ensino na rede estadual, os órgãos responsáveis pela educação em São Paulo passam a adotar medidas de controle sobre os professores. Esse controle é exercido por diversos mecanismos, que vão desde a padronização constante dos conteúdos a serem ministrados pelos professores, até o controle direto sobre as faltas às aulas por parte dos professores, editando medidas restritivas sobre as licenças médicas. Mas, pode-se perceber que esse controle segue o mesmo formato do que foi discutido anteriormente, ou seja, em nome da razão prática e instrumental, o controle passa a ser visto e anunciado como natural e necessário para o benefício dos próprios professores e de sua carreira.

Interessa, aqui, discutir, como os professores “enxergam” esse controle, essas medidas que afetam seu trabalho. Na análise da percepção dos professores sobre o controle crescente na escola, pode-se perceber que eles têm consciência dessas medidas de controle que vêm sendo implementadas em toda a rede de ensino. Essa consciência sobre o controle pode levar o professor a questioná-lo e lutar pela sua autonomia, mas, pode apontar também para reafirmar o próprio controle sobre seu trabalho, aceitando-o como um mecanismo importante e necessário para sua carreira, mesmo que signifique ir contra sua autonomia e liberdade. A análise sobre a resistência, mais à frente, pode permitir novas interpretações sobre essa consciência do professor sobre o controle exercido de seu trabalho.

2.5.4.3. Valorização da organização política e sindical

Nesse item, o enfoque central é verificar qual o valor atribuído pelos professores à organização política e sindical para o desenvolvimento e à defesa da carreira docente. A análise recai sobre a pontuação obtida pelos professores na subescala Política/Sindicato. Não houve nenhuma modificação na quantidade de itens dessa subescala, sendo, então, um total de seis. Dois deles, o de número 3 e 11, ao terem por opção o escore 1 (concordo totalmente) ou 2 (concordo parcialmente), indicam que os professores atribuem importância à organização política e sindical para a carreira docente. Para os outros quatro itens, é a discordância (escore 4 ou 5) que aponta tal importância.

Como feito anteriormente, a pontuação aos itens 3 e 11 será invertida, pois é a concordância a seus enunciados que indica que o professor valoriza a organização política e sindical. Essa inversão é necessária para proceder ao cálculo da pontuação dos sujeitos.

Assim, a pontuação nessa subescala varia de 6 a 30 pontos. Quanto mais perto do valor máximo (30), maior inclinação dos professores a creditarem importância à organização sindical e política. A tabela 26 mostra os resultados:

Tabela 26: Pontuação dos sujeitos: política e sindicato

Pontuação	Frequência	Porcentagem
6 ┤ 12	4	3,2
13 ┤ 18	25	20,0
19 ┤ 24	59	47,2
25 ┤ 30	37	29,6
TOTAL	125	100,0

A pontuação média obtida nessa subescala é de 21,4 e desvio padrão de 4,6, o que indica que os professores tendem a atribuir relevância à organização política e sindical. A tabela 26, entretanto, denuncia que somente 29,6 % dos sujeitos têm uma alta pontuação. A maior parte (47,2%) tem pontuação um pouco acima do ponto neutro da escala (18 pontos). A soma, porém, dessas duas porcentagens (pontuação entre 19 e 30) é bastante expressiva e atinge 76,8% da amostra. Há, ainda, 23,2% dos sujeitos com baixa pontuação, o que mostra que atribuem pouca importância à organização política e sindical. Esse fato, por sua vez, pode ocorrer por falta de confiança na atual organização sindical ou por voluntário alheamento das lutas pela defesa e melhoria das condições do trabalho docente.

A hipótese inicial era a de que os professores tendiam a atribuir importância significativa à organização política e sindical para a defesa da carreira docente. Para testar a hipótese, utilizou-se, novamente, o mesmo procedimento, a Prova χ^2 de uma amostra. Para isso, formulou-se a H_a , hipótese alternativa, de que as frequências apresentadas na pontuação dos sujeitos não são iguais. Em consequência, a hipótese nula (H_0), a ser testada, é a de que as frequências apresentadas são iguais. O nível de significância adotado é de $p =$

0,05, ao qual corresponde ao $\chi^2 = 7,82$ com $gl=3$. Isto significa que, se χ^2 for igual ou maior que 7,815 aceita-se H_a como verdadeira.

O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi^2 = 50,71$, o que significa aceitar a H_a como verdadeira e rejeitar a hipótese nula, o que parece confirmar a hipótese 3 da pesquisa, ou seja, os professores tendem a atribuir importância significativa à organização política e sindical.

Esse resultado repõe uma discussão importante sobre a organização política, entendida, aqui, como reflexão dos indivíduos a respeito das condições objetivas que o cercam, e a sua participação na luta para que essas condições sejam justas e “satisfazam as necessidades e forças humanas” (HORKHEIMER, 1991, p.70). O fato de os professores, em sua maioria, atribuírem significativa importância à organização política, apesar das contradições encontradas nas respostas aos itens da subescala, pode ajudar a entender o receio constante do governo em relação à organização dos professores, principalmente, se se tiver em conta as grandes manifestações dos professores paulistas nas últimas três décadas. Hoje pode-se alegar que a luta dos professores já não tem a mesma força que tinha antes, e isso será uma verdade; porém, é preciso dizer que a luta persiste e que, mesmo com menor força, ela, ainda, “assusta” as autoridades educacionais. Como exemplo, podem-se citar as constantes medidas para dividir os professores, seja na diferenciação direta, de acordo com a categoria funcional, garantindo direitos à determinadas categorias e negando-os a outras, seja na diferenciação indireta entre os professores, por meio do estímulo ao mérito, garantindo melhores condições para uns em detrimento de outros. A “cultura da meritocracia” instaurada na escola pública paulista parece ter por objetivo dividir os professores e impedir que a tendência dos professores em atribuir importância à organização política e sindical possa se estabelecer como possibilidade real de luta.

A análise da subescala de Resistência, na qual todos os itens da subescala. Política/Sindicato estão presentes, poderá indicar novas interpretações no que diz respeito à posição de tomada pelos professores diante de sua organização política e sindical.

2.5.4.4. Resistência

Analisar-se-ão aqui as respostas dos professores da amostra a um conjunto de itens que foram selecionados, com o objetivo de verificar o quanto o professor resiste ou se adapta ao controle crescente sobre seu trabalho. Antes, porém, importa definir e discutir o conceito de resistência adotado pela pesquisa.

As análises realizadas pelos autores da teoria crítica, tais como as de Adorno e as de Marcuse, indicam que as possibilidades de resistência residem, principalmente, na formação cultural do indivíduo, mas, como já discutido anteriormente, a própria cultura foi transformada em objeto de consumo imediato, o que limita o próprio processo de formação dos indivíduos na sociedade contemporânea.

Outro ponto a se levar em consideração na discussão sobre resistência é a dificuldade encontrada pelo indivíduo de fugir da adaptação e do controle imposto a ele. Para Horkheimer e Adorno (1985), a cultura industrializada faz com que o indivíduo se torne presa fácil, adaptando-o à ordem posta como única solução possível para que se possa continuar levando sua vida inexorável.

A própria adaptação do indivíduo, porém, carrega consigo as contradições que possibilitam a resistência. As contradições permanecem, as promessas não são cumpridas, e não são possíveis de se realizar nesse modelo de sociedade. A felicidade é sempre adiada. Essas promessas nunca realizadas levam os indivíduos a um desespero que, por sua vez, tende a conduzi-los a uma maior adaptação. Ao mesmo tempo, tal processo, paradoxalmente, aponta, para uma possibilidade de resistência, de reflexão sobre as condições objetivas que impedem a felicidade prometida.

A própria indústria cultural e a publicidade sabem que a cada dia precisam “inventar coisas” ou pincelar com cores mais brilhantes a mesmice, pois a monotonia e o tédio instalaram-se nessa sociedade.

A monotonia tornou-se tão grande que só as cores mais brilhantes é que ainda têm qualquer chance de serem destacadas na opacidade generalizada. Mesmo assim, só essas cores violentas é que testemunham a onipotência da própria produção mecânica, industrial. (ADORNO & SIMPSON, 1994, p.127).

Dessa forma, o próprio “glamour” acaba por apontar contradições presentes, e isso pode, talvez, permitir que o indivíduo reflita sobre elas. O aparato da indústria cultural, para manter o sujeito atento à mesmice do dia a dia, ou ainda, “de matar o sujeito pensante,

que já está morto”, deixa entrever que há ainda possibilidades reais de resistência. Para Adorno (idem), o indivíduo sabe que é enganado e o mesmo esforço para adaptar-se pode ser usado para a reflexão e oposição ao conformismo.

Daí o conceito de formação cultural ser importante nesta pesquisa. As relações de trabalho dos professores vão sendo conformadas diante do controle exercido pelo Estado, através de inúmeros mecanismos, que vão desde o preenchimento de inúmeros papéis até mesmo o conteúdo pronto para ser dado aos alunos, controlando, assim, diretamente as formas de como seu trabalho deve ser realizado.

A resistência é entendida, aqui, como a tomada de consciência do indivíduo acerca das forças na sociedade que atuam sobre ele, impedindo sua formação real, que o levaria a ser uma pessoa de espírito, ou seja, capaz de pensar e agir com autonomia. Essa tomada de consciência, no entanto, não se operaria como mágica, e sim como possibilidade do indivíduo em ter experiências que o levem à auto-reflexão, assumindo-se, assim, como sujeito emancipado.

Como, então, se pode romper com essa pseudoformação? Essa não é uma resposta simples, pois implica em conhecer os mecanismos que a sociedade industrial criou para que esse processo de alienação do indivíduo ocorresse de forma tão intensa como acontece hoje em dia. Esta investigação compartilha da teoria crítica quando esta sustenta a real possibilidade da resistência, embora admita não ser essa uma conquista fácil na atual sociedade.

Há possibilidades de resistência e a teoria crítica da sociedade permite aprofundar o conhecimento sobre as relações em que a sociedade está inserida e, com isso, enxergar as possíveis “brechas” na quais a resistência possa se efetivar, a despeito da constatação de que “a sociedade contemporânea parece capaz de conter a transformação social” (MARCUSE, 1967, p.16).

Apesar dessa conclusão e, talvez, por conta dela mesma, não se pode ser conivente com a situação posta. É preciso procurar entender como os sujeitos recebem essa pseudoformação e como absorvem essa formação regressiva. Para Adorno, a formação real pode ocorrer somente a partir da autocrítica do sujeito. É na experiência viva que o indivíduo pode exercer o poder de reflexão e, portanto, tomar consciência da

pseudoformação. A formação cultural ocorre quando há auto-reflexão sobre os mecanismos de adaptação que lhe são impostos pela sociedade.

Assim, quando se pensa sobre a possibilidade de autonomia do indivíduo, precisa-se ter em mente os obstáculos e todo o aparato que a sociedade criou para que qualquer subversão do pensamento seja contida. Mas, não se pode aceitar que essa seja uma situação irreversível, restando apenas ao sujeito a adaptação incondicional ao sistema e à sociedade. Isso seria decretar o fim da história e negar a força dos indivíduos, agindo nas contradições existentes na sociedade.

Para Marcuse (1967), as alternativas para a transformação estão na história, pois ele a entende como um campo de possibilidades, o que pode vir a ser. É na busca da compreensão do indivíduo e de sua relação com a sociedade que se deve entender os fatos e processos históricos para que ajudem a identificar tanto os obstáculos que impedem a emancipação do indivíduo, quanto os aspectos que apontam ou se aproximam da formação cultural.

Dessa forma, percebe-se a importância da educação, da possibilidade de provocar experiências que permitam aos indivíduos refletir a respeito das contradições presentes na sociedade. O trabalho dos professores, portanto, ganha maior importância e responsabilidade, quando se pensa em qual tipo de sociedade se quer construir e em como a escola e os professores podem contribuir para efetivá-la. Permite-se pensar, aqui, numa sociedade cujos sujeitos reflitam e se articulem mais em busca de autonomia e emancipação, o que talvez seja possível através de um trabalho de esclarecimento coletivo e de auto-esclarecimento a respeito de como a sociedade se articula em torno da dominação e da anulação do indivíduo.

O objetivo geral da pesquisa, como foi exposto anteriormente, é analisar as formas de adaptação e de resistência dos professores diante do controle de seu trabalho. Para verificar como os professores se posicionaram diante disso, os itens das quatro subescalas iniciais foram reorganizados de sorte a aferir se o professor resiste, ou não, ao controle cada vez maior sobre seu trabalho. O quadro 2 mostra a origem dos itens da nova subescala de Resistência.

Quadro 2: Itens da subescala de resistência

Subescalas	Itens
Formação	8, 18 e 31
Valorização	1, 9, 22, 26, 29 e 30
Controle	5, 14, 21 e 25
Política/Sindicato	3, 11, 13, 19, 23 e 33

Essa nova subescala, que chamaremos de subescala de Resistência, tem um total de 19 itens e busca verificar, de acordo com a pontuação obtida, se o professor se adapta ou resiste ao controle de seu trabalho.

Como nos três conjuntos de itens reorganizados anteriormente, a forma de pontuação nos itens de número 3, 11, 21 foi invertida com o fim de redirecioná-la adequadamente, ou seja, quanto maior a pontuação obtida pelos professores na subescala de Resistência, maior sua propensão a refletir sobre suas condições de trabalho e de resistirem às normas impostas sobre sua carreira. Nessa subescala, a pontuação mínima é de 19 e a máxima é de 95. Na tabela 27, apresentam-se os resultados obtidos pelos professores:

Tabela 27: Pontuação dos sujeitos: subescala resistência.

Pontuação	Frequência	Porcentagem
19 H 38	1	0,8
39 H 57	23	18,4
58 H 76	87	69,6
77 H 95	14	11,2
Total	125	100,0

A média calculada dessa subescala é de 65,4, e desvio padrão de 9,3, ou seja, as respostas dos professores convergem para um pouco acima do ponto neutro (58,0). Observa-se, na tabela, que 69,6 % dos sujeitos da amostra situam-se dentro de uma pontuação próxima do ponto médio da escala. Somente 14 sujeitos – 11,2% da amostra – obtiveram alta pontuação, entre 77 e 95. A pontuação obtida por 18,4% dos professores da

amostra ficou entre 39 e 57. Apenas um sujeito obteve pontuação baixa entre 19 e 38, o que indica, nesse caso, uma tendência quase total à adaptação.

A hipótese inicial é a de que os professores tendiam mais a resistir do que a se adaptar ao controle exercido sobre seu trabalho. Para testar essa hipótese utilizou-se novamente a Prova χ^2 de uma amostra. Para isso, formulou-se a H_a , hipótese alternativa, de que as frequências apresentadas na pontuação dos sujeitos não são iguais. Em consequência, a hipótese nula (H_o) a ser testada é de que as frequências apresentadas são iguais. O nível de significância adotado é de $p = 0,05$, ao qual corresponde ao $\chi^2 = 7,82$ com $gl = 3$. Isto significa que, se χ^2 for igual ou maior que 7,82, aceita-se H_a como verdadeira.

O resultado obtido, após a prova estatística, foi $\chi^2 = 140,44$, o que significa aceitar a H_a como verdadeira e rejeitar a hipótese nula, o que parece confirmar a hipótese levantada na pesquisa, ou seja, os professores tendem mais a resistir do que a se adaptar ao controle exercido sobre seu trabalho.

A tendência dos professores, de acordo com essa pontuação e com a prova estatística, é a de resistir, porém essa resistência não se mostra de forma muito substancial aos itens propostos. A tendência da maioria dos professores (69,6%) é a de perceber o controle externo exercido sobre seu trabalho, de creditar importância à organização política e sindical e de não aceitar, sem a devida reflexão, as imposições da secretaria de educação. É preciso ressaltar, porém, que, diante da desestruturação do trabalho do professor e dos diversos mecanismos de controle sobre seu trabalho, a pontuação obtida com tendência ao ponto neutro da escala pode indicar, também, uma crescente adaptação dos professores aos discursos oficiais e à lógica integradora da escola e da sociedade atual.

Examinando os quatro conjuntos reorganizados, pode-se verificar que o professor tende a valorizar sua formação e carreira, bem como sua organização política e sindical, porém sempre de maneira parcial, ou inconsistente. A pontuação geral, como se observa, apresenta-se sempre um pouco acima da média. Com exceção da pontuação sobre os itens da percepção do controle sobre o trabalho, que é alta, os resultados dos outros três conjuntos, incluindo os da subescala de Resistência, mostram-se sempre um pouco acima da média.

O que se pode constatar, em decorrência desta investigação, tanto ao discutir os itens individualmente, com sua média e desvio padrão, quanto ao obter a pontuação nos quatro conjuntos propostos é que os professores do presente estudo apresentam-se de uma forma relativamente ambígua ao responderem os diversos itens elaborados. Às vezes, parecem assumir uma postura crítica ao concordar ou discordar de determinados itens; outras vezes parecem, simplesmente, adotar o posicionamento de que o melhor caminho é o da adaptação às mudanças impostas pelo governo.

É possível, por certo, concluir, em especial, com base na subescala de Resistência, que há uma tendência de que os professores não estejam totalmente integrados e ainda, portanto, resistem às normas impostas que visam controlar seu trabalho.

No próximo item, verificar-se-á se tal resistência dos professores pode ser associada a alguma variável que possa ajudar a compreendê-la. Hipoteticamente, então, apontamos três variáveis como maiores contribuintes à resistência dos docentes: sua situação funcional, ou seja, o professor, quando efetivado por concurso, teria maior propensão a resistir; seu tempo de atuação, pois quanto maior o tempo de serviço, maior a tendência de que o professor resista ao controle de seu trabalho; e tipo de instituição de formação (pública ou particular). Para análise de tal hipótese, foram utilizadas duas provas não-paramétricas: a prova U de Mann-Whitney para duas amostras independentes e a análise variância para variáveis ordinais de Kruskal-Wallis, que é utilizada para comparar mais de duas amostras independentes.

2.5.4.5. Possíveis influências na resistência

O quarto objetivo da pesquisa é verificar quais variáveis revelam maior adaptação ou resistência dos professores. Assim, faz-se necessário analisar as relações entre as variáveis e a pontuação obtida pelos sujeitos na subescala de Resistência a fim de verificar se há diferenças significativas entre variáveis que possam ter influenciado na pontuação de cada sujeito, tal como são os casos da situação funcional, tempo de magistério, tipo de instituição em que o professor se formou, sexo e, ainda, estudos pós-graduados.

Como já mencionado anteriormente, para efetuar essa comparação, será preciso utilizar-se de uma prova estatística; no caso, aplicam-se as provas não paramétricas, em

especial duas delas: 1) Prova U de Mann-Whitney para duas amostras independentes; 2) Prova de Kruskal-Wallis quando houver mais de duas amostras independentes. Segundo Siegel (1975), as provas estatísticas não-paramétricas desempenham papel cada vez mais destacado nas ciências do comportamento, adequando-se melhor a essas pesquisas do que às provas paramétricas, que exigem um alto nível de mensuração e uma série de pressupostos, por vezes, difícil de satisfazer.

Essas duas provas estatísticas possibilitam saber se há, ou não, diferenças significativas nas médias de respostas dos sujeitos em relação a alguma variável. A hipótese levantada, de número 4, é a de que a resistência do professor está diretamente relacionada ao tempo de atuação no magistério, a situação funcional e o tipo de instituição em que ele se formou. Com isso, analisar-se-ão, primeiramente, essas três variáveis – situação funcional, tempo de magistério e tipo de instituição de formação – para, em seguida, analisar as outras duas variáveis – sexo e estudos pós-graduados – consideradas por esta pesquisa.

a) Resistência e situação funcional

Verifica-se, aqui, se o fato de o professor pertencer à categoria de efetivo ou contratado influenciou na pontuação dos sujeitos da amostra. A hipótese H_a da pesquisa é a de que a pontuação média da categoria “efetivo” é maior do que a categoria “contratado”. Em consequência a H_0 , hipótese nula a ser testada, é a de que as pontuações médias são iguais. O nível de significância adotado é de $p = 0,05$, ao qual corresponde z (crítico) = 1,64, da distribuição normal.

Vale lembrar as frequências da amostra: efetivo $N = 54$ e contratado $N = 71$ (conforme tabela 14). Calculou-se, então, a pontuação média para cada categoria: os professores efetivos obtiveram uma média maior do que os contratados (64,6 e 61,8). Essa diferença, pela prova de U de Mann-Whitney, corresponde a um valor $z = 0,44$ da curva normal. Esse valor é insuficiente para levar à rejeição de H_0 , pois é bem menor do que $z(\text{crítico}) = 1,64$.

A hipótese inicial era a de que os professores efetivados por concurso público obteriam maior pontuação na escala de resistência, pois se supunha que a maior

estabilidade profissional pudesse permitir ao professor efetivo refletir, de forma mais significativa, sobre as condições objetivas de seu trabalho, podendo assim, resistir acerca do controle crescente sobre seu trabalho. O teste estatístico, entretanto, mostra que a hipótese nula não pode ser rejeitada; portanto, não há diferenças, quanto à resistência, entre as categorias efetivo e contratado.

b) Resistência e Tempo de magistério

Será que o tempo de atuação no magistério tem influência significativa sobre as respostas dos professores à subescala de Resistência? Será que o tempo de serviço é um fator importante na forma como o professor compreende sua profissão? A hipótese inicial é a de que o tempo de atuação no magistério é um fator decisivo para a resistência do professor. Portanto, a hipótese de pesquisa (H_a) é a de que a pontuação média dos professores veteranos é maior do que a dos professores iniciantes. Em consequência, a hipótese nula (H_0) é a de que as pontuações médias são iguais. O nível de significância adotado é de $p = 0,05$, ao qual corresponde ao $\chi^2 = 7,82$ com $gl = 3$. Isto significa, na prova de Kruskal-Wallis, que, se H for igual ou maior que 7,82, aceita-se H_a como verdadeira. A tabela 28 mostra os resultados da pontuação média, de acordo com a prova de Kruskal-Wallis:

Tabela 28: Resistência e tempo de magistério

Tempo de magistério	Frequência	Médias
menos de 1 ano	6	61,33
1 a 4 anos	27	61,61
5 a 10 anos	29	61,79
11 ou mais	63	64,31
Total	125	

Na tabela 28, pode-se verificar que a pontuação média entre os professores não apresenta variação significativa. A maior média, com valor de 64,31, está entre os professores com 11 ou mais anos no magistério; já os professores com as menores médias foram os que atuavam no magistério há menos de um ano.

O resultado obtido, após a prova estatística, foi $H = 0,17$, o que significa aceitar a hipótese nula (H_0) como verdadeira e rejeitar a H_a . Assim, pode-se concluir que a variável “tempo de magistério” não influenciou na pontuação média dos professores na subescala de Resistência; portanto, a hipótese levantada pela pesquisa não pode ser confirmada.

Abaixo, segue-se analisando outras variáveis da pesquisa, com o objetivo de conhecer se há, ou não, uma variável que influencia, de forma significativa, as respostas dos professores na subescala de resistência.

c) Resistência e tipo de instituição

Procura-se verificar se há diferenças entre a pontuação obtida pelos professores que cursaram a graduação em instituições públicas, e aquela obtida pelos que estudaram em instituições particulares. A hipótese H_a da pesquisa é a de que a pontuação média dos professores que se formaram em instituições públicas é maior do que a pontuação obtida pelos professores formados em instituições particulares. A hipótese nula (H_0), a ser testada, é a de que as pontuações médias são iguais. O nível de significância adotado é de $p = 0,05$, ao qual corresponde $z(\text{crítico}) = 1,64$, da distribuição normal.

Vale lembrar as frequências da amostra: pública $N = 22$ e, particulares $N = 103$ (conforme tabela 8). Calculou-se, então, a pontuação média para cada categoria: os professores formados em instituições públicas obtiveram uma média maior do que os formados em instituições particulares (77,8 e 59,9). Aplicando a prova U de Mann-Whitney para amostras independentes, obteve-se o valor crítico de $z = 2,12$. Como o valor crítico de z , para o nível de significância de 0,05, é, de acordo com a curva normal, de 1,64, conclui-se que a hipótese de igualdade (H_0) deve ser rejeitada e a hipótese de pesquisa (H_a), aceita.

O teste estatístico mostrou que a pontuação obtida pelos professores formados em instituições públicas é maior do que aquela obtida pelos professores formados em instituições particulares. Esse resultado parece mostrar, de acordo com a pontuação na subescala de resistência, de que os professores formados nas universidades públicas tendem a uma maior resistência ao controle externo do seu trabalho, o que confirma a hipótese inicial desse estudo.

d) Resistência e sexo

Procura-se verificar se a variável sexo influenciou na pontuação obtida na subescala de Resistência. A hipótese da pesquisa é a de que não há diferenças significativas na pontuação obtida pelos professores daquela obtida pelas professoras. A hipótese H_a da pesquisa é a de que há diferença significativa na pontuação entre os professores quando considerada a variável sexo. Em consequência a H_0 , hipótese nula a ser testada, é a de que as pontuações médias são iguais, não havendo, portanto, influência da variável sexo. O nível de significância adotado é de $p = 0,05$, ao qual corresponde $z(\text{crítico}) = 1,64$, da distribuição normal.

Vale lembrar as frequências da amostra: masculino $N = 52$ e feminino $N = 73$, conforme tabela 7. Calculou-se, então, a pontuação média para cada categoria, sendo que os professores obtiveram uma média de 62,1, e as professoras uma média de 63,7. Essa diferença, pela prova de U de Mann-Whitney, corresponde a um valor $z = 0,24$ da curva normal. Esse valor é bem menor do que $z(\text{crítico}) = 1,64$, o que significa aceitar a H_0 , ou seja, a variável sexo não influenciou na respostas dos professores à subescala de Resistência.

Pode-se concluir, de acordo com os resultados obtidos, de que não há diferença significativa na pontuação dos professores quando comparado o sexo masculino e feminino, o que confirma, então, a hipótese levantada pela pesquisa.

e) Resistência e pós- graduação

Verifica-se, aqui, se a variável “estudos pós-graduados” influenciou na pontuação dos professores na subescala de resistência. A hipótese formulada é a de que não há diferença significativa na pontuação obtida pelos professores que cursaram pós-graduação daquela obtida pelos professores que não cursaram pós-graduação. A hipótese H_a da pesquisa é a de que a variável “estudos pós-graduados” influenciou na pontuação dos sujeitos. Em consequência, a hipótese nula (H_0) é a de que as pontuações médias são iguais, não sofrendo influência dessa variável. O nível de significância adotado é de $p = 0,05$, ao qual corresponde ao $\chi^2 = 9,49$ com $gl = 4$. Isto significa, na prova de Kruskal-Wallis, que, se H for igual ou maior que 9,49, aceita-se H_a como verdadeira.

O resultado obtido, após a prova estatística, foi $H = 2,71$, o que significa aceitar a hipótese nula (H_0) como verdadeira e rejeitar a H_a . Assim, pode-se concluir que a variável “estudos pós-graduados” não influenciou na pontuação média dos professores na subescala de Resistência, o que indica que a hipótese formulada inicialmente é verdadeira.

Pode-se concluir, a partir dessas análises, que as variáveis testadas não influenciaram diretamente na pontuação dos professores. Os resultados estatísticos obtidos por meio das provas de hipóteses mostraram não haver diferenças significativas para as diversas variáveis testadas, exceção feita em relação à variável “tipo de instituição”. Esta apresentou uma diferença significativa, ou seja, os professores que se graduaram em instituições públicas obtiveram uma pontuação maior na subescala de Resistência.

É importante salientar que as respostas dos professores aos enunciados da subescala de resistência não tiveram influência da maioria das variáveis estudadas na pesquisa. Esses dados parecem mostrar que os professores da amostra tendem a ter certo padrão nas respostas aos itens da escala. A análise realizada nos itens de cada subescala, de certa forma, revelou que, em vários itens, as respostas dos professores apresentaram contradições, sugerindo que há certa ambiguidade no posicionamento dos professores aos temas abordados nas quatro subescalas. Isso pode indicar que os professores, ao refletirem sobre a sua carreira e a sua formação, percebem que a desestruturação do seu trabalho é crescente e constante; mas, ao se posicionarem quanto à crise da escola e de seu trabalho, suas respostas parecem ambíguas em relação às possíveis causas dessa desestruturação.

Deve-se também levar em conta a pontuação obtida pelos professores na subescala de Resistência que ficou bastante próxima da média, podendo concluir que a tendência de resistência dos professores é baixa. As respostas dos professores da amostra ao conjunto de itens da subescala de resistência parecem indicar, por um lado, que os professores sabem que o melhor para a defesa de sua carreira é resistir ao controle crescente das suas funções na escola; por outro lado, parece indicar que os professores têm dúvidas de como resistir às inúmeras medidas que visam, declaradamente, o controle do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se entender o trabalho docente e a sua desestruturação relacionada à própria crise da sociedade atual. O objetivo principal desta investigação foi analisar as formas de resistência e de adaptação dos professores da rede estadual paulista ao controle sobre seu trabalho. Para tanto, foi elaborado um instrumento de pesquisa que pudesse revelar um pouco mais sobre como os professores compreendem sua formação e sua carreira profissional e que, concomitantemente, remetesse a uma análise para além das discussões sobre as “fases do professor” ou “saberes docentes”.

Elaborou-se, dessa forma, uma escala contendo vários enunciados retirados do cotidiano profissional dos professores, que pudesse mostrar a tendência dos professores em relação ao controle crescente de seu trabalho. Tais enunciados foram divididos em quatro subescalas: atitudes em relação à formação; atitudes em relação à valorização; atitudes em relação ao controle externo sobre o trabalho docente; e, atitudes relacionadas à organização política e sindical. Assim, o papel da escala e do conjunto de dados sobre a formação e carreira do professor procurou examinar as possibilidades dos professores resistirem ao controle sobre seu trabalho.

Inicialmente, então, buscou-se conhecer as pesquisas que já haviam sido realizadas sobre o trabalho docente. Verificou-se que a maioria delas identificava a crise da escola e do trabalho do professor a partir da década de 1960, com a expansão das matrículas na escola pública. Essas pesquisas iniciais debatiam sobre a natureza do trabalho docente e a classe social a que o professor pertencia, buscando identificar se esse trabalho caminhava para a profissionalização ou proletarização. Outras pesquisas mais recentes apontam para a precarização do trabalho, que passa pela intensificação das tarefas até o controle direto sobre o professor.

A principal conclusão, a partir dessas pesquisas, é a de que a desestruturação do trabalho do professor não é algo recente, mas tem crescido de acordo com a expansão das escolas públicas. O ponto chave, porém, para entender o que ocorre com o trabalho docente, é a forma que o próprio trabalho assume na estrutura da sociedade atual, ou seja, a de trabalho alienado. Sob essa ótica, o trabalho alienado não permite que o homem se emancipe através dele, uma vez que acaba por se revelar como peça essencial nas

engrenagens da dominação. Segundo a teoria crítica, o trabalho alienado impede a formação do trabalhador que, para esses teóricos, ocorreria apenas na apreensão da cultura. Essa, porém, como já anteriormente analisada, encontra-se sob a mesma lógica da dominação, uma vez que a indústria cultural transformou todos os bens culturais em mercadoria para serem consumidas de forma imediata e sem reflexão. Essa formação ficou reduzida somente à adaptação do indivíduo à sociedade, não lhe permitindo a ultrapassagem desse limite, o que resultaria em possibilidades do pensamento de se tornar autônomo.

A caracterização da amostra permitiu situar os professores quanto a sua formação e carreira, constatando alguns dados relevantes, apontados a seguir: as mulheres são predominantes no magistério; a maioria dos professores não realizou cursos de pós-graduação, porém, a amostra contou com 36,3% de professores que realizaram ou estavam realizando algum tipo de pós-graduação, seja lato sensu ou stricto sensu. Esse último dado parece mostrar que os professores têm buscado continuar seus estudos, apesar das dificuldades encontradas em sua carreira. Outra informação interessante é que 50,4% graduaram-se após o ano 2000, o que indica uma formação recente dos professores. Outro dado mostra que a maioria dos professores, apesar de atuar há mais de 11 anos no magistério e na rede estadual, possui, contraditoriamente, pouco tempo de atuação nas escolas em que trabalha, o que indica uma grande rotatividade docente nas escolas estaduais devido à forma de atribuição de aulas. A principal consequência desse fato é a de que fica quase impossível a efetivação de projetos pedagógicos consistentes nas escolas, já que todos os anos uma parcela significativa dos professores terão que lecionar em outra escola.

A composição da amostra revela ainda que 56,8 % dos professores complementam sua renda com outro serviço, relacionado, ou não, ao magistério, sendo que 36,0% da amostra têm carga de trabalho acima de 40 horas semanais. Se se levar em conta as condições atuais de trabalho nas escolas, pode-se considerar 40 horas como uma jornada excessiva, já que a maior parte dela ocorre dentro da sala de aula, restando pouco tempo para discussão e planejamento entre os professores. Imagine, então, as consequências de ter que trabalhar acima de 40 horas. Na amostra, encontram-se também professores com cerca de 70 horas semanais. Seria interessante pesquisar como essa sobrecarga de trabalho afeta a vida dos professores bem como suas consequências reais no ensino.

No geral, a análise dos itens da escala mostrou que há muitas contradições e ambiguidades nas repostas dos professores. A análise da subescala “Formação” indica que os professores da amostra valorizam a leitura e acesso aos bens culturais como essenciais na realização de seu trabalho, além de concordar que uma boa formação acadêmica inicial é importante na carreira do professor. Porém, contraditoriamente, parece haver uma predisposição em creditar somente aos alunos o sucesso ou o fracasso da sua formação. Um ponto importante nessa subescala é que os professores reafirmam que é necessário buscar constantemente formação e novos estudos.

Na subescala “Valorização”, pode-se destacar o caráter defensivo por parte dos professores no que diz respeito à sua profissão e carreira. A concordância ao enunciado que identifica o professor como vítima do sistema parece indicar um alheamento deste em relação à luta política necessária para realização de mudanças. Houve, ainda, forte discordância aos itens que afirmam que não há mais o que fazer diante dos graves problemas que a profissão docente enfrenta. Aqui, fica claro na análise, que, embora reconheça as dificuldades de lutar, o professor parece preferir a rejeição de um papel passivo diante desse fato.

Ao analisar a tendência dos professores em relação à formação e valorização, os resultados mostraram que 55,2% tiveram pontuação acima da média, e revelam uma tendência de valorizar a formação e a carreira; porém 44,8% ficaram um pouco abaixo da média, o que indica que compreendem, com reserva, a sua formação e sua carreira profissional. A hipótese levantada de que os professores tendiam mais a valorizar do que desvalorizar a sua formação e carreira foi confirmada.

Nos itens da subescala “Controle”, a análise indicou que os professores percebem que há mais controle sobre o trabalho docente. Além disso, parecem reconhecer que as medidas implantadas pela secretaria de educação objetivam tal controle. Ao analisar a tendência em relação ao controle, observou-se que 84% dos professores da amostra tiveram pontuação acima da média, indicando que percebem o controle crescente de seu trabalho. O teste estatístico da hipótese revelou que as frequências das pontuações obtidas eram diferentes, o que fez com que se confirmasse a hipótese inicial de que os professores tendem a reconhecer que há maior controle crescente sobre seu trabalho. No entanto, uma parcela significativa da amostra tende a concordar que essas medidas sejam boas e

benéficas para o professor, o que pode indicar certa adesão aos discursos oficiais de que essas medidas visam melhorar a qualidade da escola pública paulista, e também, valorizar a carreira do professor.

Na subescala “Política/Sindicato”, houve forte concordância aos itens relacionados à participação junto ao sindicato e quanto à importância da organização política dos professores para a defesa da carreira docente. Houve, também, uma tendência a aceitar de que haja, de fato, pouco o que se fazer em relação à luta e defesa da carreira do professor. Porém, ao analisar a pontuação obtida pelos professores ao conjunto de itens, pode-se constatar que 76,8% dos professores obtiveram pontuação acima da média, indicando a tendência de os professores valorizarem a organização política e sindical na defesa de sua carreira. O teste da hipótese mostrou haver diferenças entre as frequências das pontuações obtidas pelos professores, confirmando a hipótese inicial de que eles tendem a atribuir importância significativa à organização política e sindical.

Os resultados significativos das tendências dos professores mostraram que eles admitem que há um controle crescente sobre seu trabalho; valorizam a sua formação e carreira profissional e, também valorizam a organização política e sindical. Essas três tendências ajudam a entender os resultados da análise sobre a resistência dos professores. Tais resultados apontam que 80,8% deles tiveram pontuação acima da média, indicando que há uma tendência em resistirem ao controle exercido sobre seu trabalho. O teste estatístico mostrou que há diferenças significativas entre as frequências obtidas pelos professores, confirmando a hipótese de que a tendência deles é de resistir mais do que se adaptar ao controle exercido sobre seu trabalho.

Vale ressaltar, aqui, algumas considerações sobre a resistência dos professores. O instrumento elaborado procurou aferir a tendência dos professores diante de enunciados que tratou de temas relacionados à formação, valorização, ao controle do trabalho e à organização política e sindical dos professores. Não é uma tarefa fácil a de mensurar a resistência dos professores. O que se pretendeu nesta investigação foi analisar a concordância e a discordância aos itens da escala, procurando identificar, a partir dessas respostas, a tendência dos professores em refletirem sobre sua formação e carreira, possibilitando, então, verificar se há resistência deles ao controle exercido sobre seu trabalho na escola pública paulista. Acredita-se na necessidade de novas pesquisas que

procurem verificar a resistência e adaptação dos professores relacionados a outros temas, como por exemplo, o da tecnologia na escola.

Outro ponto desta investigação mostrou que os professores graduados em instituições públicas obtiveram pontuação maior na subescala de resistência do que aqueles que cursaram em instituições particulares. Como já discutido antes, esse dado pode mostrar um fator importante na resistência do professor. A qualidade na formação inicial e as discussões oferecidas nas universidades públicas parecem influenciar na reflexão crítica dos professores acerca das condições objetivas que cercam sua carreira. Caberá a novas pesquisas explorar essa relação entre instituições públicas e a resistência e autonomia dos professores.

Ao longo deste estudo, procurou-se reafirmar a importância da escola e dos professores na formação das crianças e dos jovens. Aqui, porém, entende-se que formação é ir além da simples adaptação, é proporcionar experiências que possibilitem aos sujeitos confrontarem idéias e práticas, remetendo-os à reflexão crítica das contradições existentes. Reafirma-se, também, a importância de uma educação para a resistência e para a emancipação. Essa é uma exigência política e “não podemos nos desviar dela”, sem correr o risco de uma regressão à barbárie.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In.: COHN, Gabriel. (org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. Crítica cultural e sociedade. In: *Prismas – crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: *Palavras e sinais – modelos críticos*. Petrópolis: Vozes, 1995. Vol 2.
- _____. La personalidad autoritaria. Buenos Aires:Editorial Proyección, 1965.
- _____. Teoria da semicultura. In.: *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n.56, dez/1996. p.398-411.
- ADORNO, Theodor W. e SIMPSON, George. Sobre música popular. In: COHN, Gabriel.(org.). *Texto de T.W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa, 1997.
- ARROYO, Miguel C. *Mestre, educador e trabalhador (organização do trabalho e profissionalização)*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 1985.
- BAUDELLOT, Christian e ESTABLET, Roger. *La escuela Capitalista*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CANÁRIO, Rui. *O que é escola? Um olhar sociológico*. Porto: Editora Porto, 2005.
- CAVACO, Maria H. O professor, o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Porto editora, 1995.
- CHAKUR, Cilena R. de S. L. (Des) profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C. D. P; OLIVEIRA, M. B. de & SALLES,

- L. M. F. *Educação, psicologia e contemporaneidade*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.
- CNPq. Áreas do conhecimento. <http://www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm> acesso em 19/10/2010.
- CROCHIK, José Leon. *A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista*. Tese de livre docente. IPUSP, 1999.
- CRUZ, Léa. *Línguas cortadas? Medo e silenciamento no trabalho do professor*. Niterói: EDUFF: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2005.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo* Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. As ambiguidades da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. In: *Teoria e educação*. Porto Alegre: Pannomica, 1991, n.4, p.41-61.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.
- FIDALGO, F. S. *Relações sociais, corporativismo e trabalho docente: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarianização dos professores*. Dissertação mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 1993.
- GARCIA, Maria M.A., HYPOLITO, A.M. & VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. In.: *Educação e pesquisa*. São Paulo.v.31, n.1, 2005. p.45-46.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HYPOLITO, Álvaro M. *Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise*. In.: *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannomica, n.4, 1991.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. *A dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. *Textos escolhidos*. 5ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- _____. Filosofia e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. *Textos escolhidos*. 5ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.
- LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente – estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. Tese de doutorado. PUC-SP, 1990.

- LIKERT, Rensis. Uma técnica para la medición de actitudes. In: WAINERMAN, Catarina H. (org.). *Escala de medición em ciências sociais*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1976.
- LUDKE, Menga.; BOING Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: Dossiê: “Globalização e educação: precarização do trabalho docente – II”. *Educação & Sociedade*, v.25 n.89. Campinas set/dez. 2004.
- MAAR, Wolfgang. L. Adorno. Semiformação e educação. In: *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 24, n.83, agosto/2003, p.459-476.
- MARCUSE, Herbert. *Ideologia da sociedade industrial*. Trad: Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- _____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- _____. *O capital*. São Paulo: Difel, 1985.
- NOVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento do trabalho docente. In: *Teoria e Sociedade*. Porto Alegre: Pannomica, n.4, 1991, p.109-139.
- _____.(org.). *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 1992.
- SAMPAIO, Maria M. F.; MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, dez. 2004, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225.
- SELLTIZ, Claire et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U, 1965.
- SIEGEL, Sidney. *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.
- SWEEZY, Paul. *Para uma crítica da economia política*. São Paulo: Global, 1979.
- TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.

ANEXO I: QUADRO-SÍNTESE DA PESQUISA

PERGUNTAS	OBJETIVOS	HIPÓTESES	INDICADORES
Geral: como os professores se posicionam diante do controle do seu trabalho?	Geral: Analisar as formas de adaptação e de resistência do professor diante do controle de seu trabalho	Geral: Os professores tendem mais a resistir do que se adaptar ao controle exercido sobre seu trabalho.	Geral: Análise dos itens das quatro subescalas.
1 – Como os professores compreendem sua formação e sua carreira?	1 – Analisar como os professores compreendem sua formação e carreira.	1 – Os professores tendem a valorizar mais do que desvalorizar a sua formação e a sua carreira.	1 – Análise das respostas dos itens: Subescala formação: 2,12,15,24,34 Subescala valorização: 4,6,16,36 Subescala Controle: 35
2 – Como os professores analisam o controle sobre seu trabalho?	2 – Verificar se o professor tem consciência acerca do controle crescente sobre seu trabalho.	2 – Os professores tendem a reconhecer que há um controle crescente sobre seu trabalho.	2 – Análise das respostas dos itens da subescala controle: 7, 10, 17,28.
3 – Que importância é dada pelos professores à organização política e sindical para a defesa de sua carreira?	3 – Verificar qual o valor atribuído pelos professores à organização política e sindical.	3 – Os professores tendem a atribuir importância significativa à organização política e sindical para a defesa da carreira docente.	3- Análise das respostas dos itens da subescala política/sindicato.
4 – Quais variáveis que revelam maior adaptação e/ou resistência no trabalho do professor?	4 – Verificar quais variáveis revelam maior adaptação e/ou resistência dos professores	4 – A resistência do professor está diretamente relacionada ao tempo de magistério, situação funcional e tipo de instituição de formação.	4 – Análise das respostas dos itens: Subescala formação: 8,18,31 Subescala Valorização: 1,9,22,26,29,30 Subescala Controle: 5,14,21,25 Subescala Política: 3,11,13,19,23,33

ANEXO II

INSTRUMENTO DO PRÉ-TESTE/VALIDAÇÃO DA ESCALA

PESQUISA ACADÊMICA

Caro (a) colega

Para elaborar a minha dissertação de mestrado, cujo objetivo é estudar a crise do trabalho do professor e analisar as formas de sua atuação e de reflexão diante da crescente implantação de exigências na rede estadual de ensino, gostaria de contar com a sua valiosa contribuição, respondendo a um questionário. Ele está dividido em duas partes: na primeira, você deve fornecer alguns dados sobre sua formação e seu trabalho; na segunda parte, apresento diversos enunciados na qual você expressará seu grau de concordância ou discordância em relação a eles, enumerando-os de acordo com o quadro abaixo:

1	Concordo totalmente
2	Concordo parcialmente
3	Não tenho opinião a respeito
4	Discordo parcialmente
5	Discordo totalmente

Lembre-se de que você deve atribuir apenas um número para cada enunciado. Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você expresse a sua opinião. É importante esclarecer que a sua identidade será preservada.
Grato pela atenção.

1ª Parte - Questionário de pesquisa

- 1) **Sexo:** masculino () Feminino ()
- 2) **Instituição superior em que se formou:** () Pública () Particular
- 3) **Curso realizado:** _____ **Ano de conclusão:** _____
- 4) **Quanto a seus estudos após a graduação:**
 () curso de pós-graduação lato sensu (especialização/aperfeiçoamento) concluído
 () curso de pós-graduação lato sensu (especialização/aperfeiçoamento) em andamento
 () curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado) concluído
 () curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado) em andamento
- 5) **Há quanto tempo trabalha no magistério?**
 () menos de 1 ano () 1 a 4 anos () 5 a 10 anos () 11 ou mais
- 6) **Há quanto tempo trabalha na rede estadual?**
 () menos de 1 ano () 1 a 4 anos () 5 a 10 anos () 11 ou mais

7) Há quanto tempo trabalha na escola atual?

() menos de 1 ano () 1 a 4 anos () 5 a 10 anos () 11 ou mais

8) Sua situação funcional atual é: () efetivo () contratado () outros:_____

9) Você complementa sua renda com outra atividade?

() Não exerço outra atividade.
 () Sim, relacionada ao magistério.
 () Sim, mas não relacionada ao magistério

10) Quantidade de horas que você trabalha por semana:

() 10 a 20 () 21 a 30 () 31 a 50 () mais de 51 horas

11) Qual a principal disciplina que leciona? _____

12) Em sua opinião, como você classificaria as condições de trabalho da escola que ensina atualmente:

() ótimas () boas () regulares () péssimas

2ª Parte - Questionário-escala

Os itens abaixo tratam de vários aspectos da carreira do professor, tais como: as condições de trabalho, a política salarial, os incentivos, as avaliações, as entidades de classe, as normas da secretaria da educação.

Solicito que leia atentamente e não deixe de responder a nenhum dos enunciados. Para cada afirmação atribua um número de 1 a 5 de acordo com o modelo abaixo:

1	Concordo totalmente
2	Concordo parcialmente
3	Não tenho opinião a respeito
4	Discordo parcialmente
5	Discordo totalmente

☐ A política de bonificação em dinheiro valoriza o trabalho do professor.

☐ Os professores acabam entrando por acaso na profissão.

☐ A profissão do professor é considerada um “bico”.

☐ O professor só aprende na prática de sala de aula.

- ☐ Os professores são inseguros.
- ☐ A profissão de professor requer uma formação contínua.
- ☐ Uma boa formação inicial é importante para se dar uma boa aula.
- ☐ A experiência do trabalho em sala de aula ajuda na própria formação do professor.
- ☐ Não é a faculdade que faz o aluno, e sim o aluno que faz a faculdade.
- ☐ Uma boa Universidade é importante na preparação do professor.
- ☐ Os professores acabam gostando de dar aulas.
- ☐ Os professores, se pudessem, estariam em outra atividade/emprego.
- ☐ Os professores são bem formados e sentem-se seguros em suas aulas.
- ☐ Os professores têm boa formação, o que falta é um bom salário.
- ☐ As condições de trabalho do professor são precárias.
- ☐ As más condições de trabalho do professor estão relacionadas diretamente aos alunos que não querem saber de nada.
- ☐ Cada dia que passa há mais tarefas para o professor.
- ☐ A burocracia da escola atrapalha a atuação do professor.
- ☐ O professor é responsável pelo fracasso do aluno.
- ☐ Um bom professor é aquele que segue as orientações da secretaria de educação.

- ☐ O professor deve buscar formação constante.
- ☐ O professor não vai atrás de sua formação.
- ☐ Os cursos de formação em serviço são só teóricos e não servem para nada.
- ☐ Um sindicato forte e combativo ajudaria a melhorar as condições de trabalho do professor.
- ☐ A participação no sindicato dos professores é importante para fortalecer a categoria.
- ☐ A proposta curricular ajuda o professor a dar uma boa aula.
- ☐ O sindicato nunca serviu para nada.
- ☐ A secretaria de educação vem implementando medidas que ajudam o desenvolvimento do trabalho do professor.
- ☐ As medidas da secretaria de educação servem para o controle do trabalho do professor.
- ☐ A proposta curricular retira do professor sua autonomia.
- ☐ Ser sindicalizado não tem nenhuma importância.
- ☐ A formação do professor, em geral, é fraca e prejudica sua atuação como professor.
- ☐ Qualquer um pode ser professor, basta ter paciência.
- ☐ Ao governo interessa o controle do trabalho do professor.
- ☐ Um sistema de ensino apostilado na rede estadual ajudaria o professor a desenvolver o seu trabalho.

- ☐ Com o passar dos anos, a prática do professor fica melhor.
- ☐ A participação em cursos de formação em serviço ajuda o professor em sua formação.
- ☐ É muito melhor para o professor que os conteúdos estejam prontos a serem aplicados.
- ☐ O governo deveria incentivar os professores a continuarem seus estudos.
- ☐ O aluno é quem deve correr atrás do aprendizado.
- ☐ A leitura de livros é essencial para o trabalho do professor.
- ☐ Uma formação aligeirada não permite uma qualificação do professor.
- ☐ O acesso aos bens culturais é essencial para o trabalho do professor.
- ☐ O professor é um funcionário e, portanto, deve aceitar as determinações do governo.
- ☐ Quando o professor começa a dar aula tudo é maravilhoso, depois de certo tempo não acredita em mais nada.
- ☐ O papel do professor é ensinar não importando se o aluno vai aprender.
- ☐ O bom professor é aquele que dá sua aula e pronto!
- ☐ Não vale a pena discutir, pois o governo faz o que bem entende.
- ☐ Os professores não têm força para mudar nada.
- ☐ Os professores só discutem, não fazem nada para mudar.

- ☐ O professor vai à escola ganha seu dinheiro e pronto.
- ☐ A carreira do professor sempre foi assim, e assim será!
- ☐ O papel do professor é ensinar e não ficar discutindo política.
- ☐ Antes o professor tinha autoridade e era respeitado.
- ☐ Só resta ao professor ir levando, até chegar o dia da aposentadoria.
- ☐ Ser professor hoje é sinônimo de sofrimento.
- ☐ Ser professor hoje é ser um herói.
- ☐ O trabalho do professor é estressante e desgastante.
- ☐ O professor deve cumprir as normas sem reclamar.
- ☐ O professor é apenas mais uma vítima do sistema.
- ☐ O professor não tem culpa de sua má formação.

ANEXO III
INSTRUMENTO FINAL DA PESQUISA
PESQUISA ACADÊMICA

Caro (a) colega

Esta é uma pesquisa acadêmica de mestrado, cujo objetivo é estudar a situação e as condições de trabalho do professor bem como analisar as formas de atuar e de refletir diante da crescente implantação de exigências na rede estadual de ensino. Vale ressaltar a importância de se pesquisar, sistematicamente, sobre o trabalho docente, pois fortalece o entendimento e debate acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores. Por isso, gostaria de contar com a sua valiosa contribuição, respondendo a um questionário. Ele está dividido em duas partes: na primeira, você deve fornecer alguns dados sobre sua formação e seu trabalho. Na segunda parte, é apresentado um conjunto de enunciados de modo que você possa expressar o grau de concordância ou discordância em relação a eles, atribuindo a cada um o número que mais se aproxima do seu pensamento, de acordo com o quadro abaixo:

1	Concordo totalmente
2	Concordo parcialmente
3	Não tenho opinião a respeito
4	Discordo parcialmente
5	Discordo totalmente

Lembre-se de que você deve atribuir apenas um número para cada enunciado. Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você expresse a sua opinião.

Procure responder conforme os seus sentimentos. Para responder essa pesquisa você gastará em torno de 20 minutos.

Tenha certeza de que as suas respostas são valiosas para a compreensão da situação atual do trabalho do professor.

É importante esclarecer que este instrumento de pesquisa foi elaborado de maneira a preservar a sua identidade.

Agradeço muito a sua colaboração e informo que estou à disposição para apresentar os dados da pesquisa. Você receberá um cartão contendo o meu contato caso queira acompanhar ou ter acesso aos resultados.

A. Informações gerais

1) **Sexo:** () masculino () Feminino

2) **Instituição superior em que se formou:** () Pública () Particular

3) **Curso realizado:** _____ **Ano de conclusão:** _____

4) **Quanto a seus estudos após a graduação:**

() curso de pós-graduação lato sensu (especialização/aperfeiçoamento) concluído

() curso de pós-graduação lato sensu (especialização/aperfeiçoamento) em andamento

- () curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado) concluído
 () curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado) em andamento

5) Há quanto tempo trabalha no magistério?

- () menos de 1 ano () 1 a 4 anos () 5 a 10 anos () 11 ou mais

6) Há quanto tempo trabalha na rede estadual?

- () menos de 1 ano () 1 a 4 anos () 5 a 10 anos () 11 ou mais

7) Há quanto tempo trabalha na escola atual?

- () menos de 1 ano () 1 a 4 anos () 5 a 10 anos () 11 ou mais

8) Sua situação funcional atual é: () efetivo () contratado () outros: _____

9) Você complementa sua renda com outra atividade?

- () Não exerço outra atividade.
 () Sim, relacionada ao magistério.
 () Sim, mas não relacionada ao magistério

10) Quantidade de horas que você trabalha por semana:

- () até 20 () mais de 20 até 40 () mais de 40

11) Se você respondeu que a sua carga semanal de trabalho é maior do que 40 horas, solicito que indique a quantidade exata de horas que trabalha:

12) Qual a principal disciplina que leciona? _____

13) Em sua opinião, como você classificaria as condições de trabalho da escola que ensina atualmente: (leve em consideração: as condições físicas da escola; a quantidade de alunos por sala; o apoio pedagógico; as relações hierárquicas; o material disponível para o trabalho do professor)

- () ótimas () boas () regulares () péssimas

B. Situação e condições de trabalho do professor

Os itens abaixo tratam de vários aspectos da carreira do professor, tais como: formação, as condições de trabalho, a política salarial, os incentivos, as avaliações, as entidades de classe, as normas da secretaria da educação.

Por favor, leia atentamente e não deixe de responder a nenhum dos enunciados. Para cada afirmação atribua um número de 1 a 5 de acordo com o modelo abaixo:

1	Concordo totalmente
2	Concordo parcialmente
3	Não tenho opinião a respeito
4	Discordo parcialmente
5	Discordo totalmente

1	Concordo totalmente
2	Concordo parcialmente
3	Não tenho opinião a respeito
4	Discordo parcialmente
5	Discordo totalmente

- ☐ O bônus por desempenho em dinheiro concedido ao professor é uma boa forma de valorizar o trabalho docente.
- ☐ Uma boa formação inicial é importante para se dar uma boa aula.
- ☐ Um sindicato atuante ajudaria a fortalecer a autonomia do professor
- ☐ Os professores, se pudessem, exerceriam outra profissão.
- ☐ As más condições de trabalho do professor estão relacionadas diretamente aos alunos que não querem saber de nada.
- ☐ A profissão do professor é considerada um “bico”
- ☐ A burocracia da escola atrapalha a atuação do professor.
- ☐ O professor não se esforça para continuar sua formação.
- ☐ O professor fica sendo apenas mais uma vítima desse sistema.
- ☐ Cada dia que passa há mais tarefas para o professor.
- ☐ A participação ativa junto ao sindicato dos professores é uma importante forma de fortalecer a categoria.
- ☐ Não é a faculdade que faz o aluno e sim o aluno que faz a faculdade
- ☐ O sindicato nunca serviu para nada.

1	Concordo totalmente
2	Concordo parcialmente
3	Não tenho opinião a respeito
4	Discordo parcialmente
5	Discordo totalmente

- ☐ A secretaria de educação vem implementando medidas que ajudam o desenvolvimento do trabalho do professor.
- ☐ A formação do professor, em geral, é fraca e prejudica sua atuação em sala de aula.
- ☐ Os professores sentem-se inseguros diante de sua carreira.
- ☐ O governo visa ter maior controle sobre o trabalho do professor.
- ☐ A prática do professor, com o passar dos anos, dispensa a necessidade de novos estudos.
- ☐ Ser sindicalizado não tem nenhuma importância.
- ☐ A leitura, de maneira geral, é indispensável para o trabalho do professor.
- ☐ O professor é um funcionário público e, portanto, não deve aceitar todas as determinações do governo sem a devida reflexão e discussão.
- ☐ Com o passar dos anos o professor vai deixando de acreditar nas possibilidades de mudanças.
- ☐ Não vale à pena discutir, pois o governo faz o que bem entende.
- ☐ Os professores sentem-se seguros em suas aulas porque foram bem formados
- ☐ Adotar um sistema de apostilas no ensino da rede estadual é uma forma de contribuir com o trabalho do professor.
- ☐ A carreira do professor sempre foi assim, e assim será!

- ☐ O acesso aos bens culturais é essencial para o trabalho do professor.
- ☐ As medidas da secretaria de educação promovem um controle maior sobre o trabalho do professor.
- ☐ Só resta ao professor ir levando, até chegar o dia da aposentadoria.
- ☐ Ser professor hoje é sinônimo de sofrimento.
- ☐ Os cursos de formação continuada pouco contribuem para a atuação do professor porque são excessivamente teóricos.
- ☐ A burocracia da escola atrapalha a atuação do professor.
- ☐ Os professores só discutem, não fazem nada para mudar.
- ☐ Uma boa universidade é importante na preparação do professor.
- ☐ O trabalho do professor é estressante e desgastante quando comparado com outras profissões.
- ☐ Antes o professor tinha autoridade e era respeitado.