

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

DANIELA OLORRUAMA

**ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CULTURAL: A SEMIFORMAÇÃO DO PROFESSOR
DO ENSINO ESTADUAL DA REGIÃO CENTRAL DA CIDADE DE SÃO PAULO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2013

DANIELA OLORRUAMA

**ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CULTURAL: A SEMIFORMAÇÃO DO PROFESSOR
DO ENSINO ESTADUAL DA REGIÃO CENTRAL DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior.

SÃO PAULO

2013

DANIELA OLORRUAMA

**ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CULTURAL: A SEMIFORMAÇÃO DO PROFESSOR
DO ENSINO ESTADUAL DA REGIÃO CENTRAL DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade.

Aprovada em ____ de _____ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Jr
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Odair Sass
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a. Dra. Marieta Gouvêa de Oliveira Penna
Universidade Federal de São Paulo

*A traça que primeiro devorou as extensas
páginas de meus rascunhos, dedico como
saudosas lembranças estas elucubrações.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha valente “maninha” Danilia (Nina), cuja luta diária pela vida me lembra que jamais devo deixar de acreditar nas possibilidades, mesmo sob incontáveis contratempos.

Às minhas irmãs Deise e Demiliane pelo carinho e incentivo, pois sempre estiveram ao meu lado apesar da distância que nos separam. Obrigada por compreender minha ausência!

Aos meus sobrinhos que embora privados de minha companhia abraçam-me afetuosamente quando me vêem. A recordação desses momentos me fortalece para prosseguir.

Aos meus primos: Islene, Esliel, Neemias, Melina e Jonathan que constantemente me encorajam com o lema, “nós é nós...”.

Aos meus avós adotivos Luís e Ester, tudo o que atualmente se faz realidade só se tornou possível pelo apoio que me deram quando ainda só havia aspirações, na falta daquele gesto de solidariedade meu processo de formação já teria sido interrompido.

Aos docentes do EHPS que desde o início concederam-me um voto de confiança, em especial ao Prof. Dr. Carlos Giovinazzo, orientador deste estudo por dar credibilidade e atenção às minhas formulações lapidando-as quando necessário.

Ao Prof. Dr. Odair Sass cujas contribuições antecederam a participação no Exame de Qualificação e presença na Banca de Defesa, pois em cada um das aulas que assisti incentivou-me quanto à apropriação dos conceitos da Teoria Crítica da Sociedade e do meu objeto de pesquisa.

A Prof^a. Dra. Marieta Gouvêa pela disponibilidade em participar dos momentos cruciais da elaboração do texto, assim como, atenciosamente apontou-me outras possibilidades de refletir sobre o assunto estudado.

Ao Prof. Dr. José Geraldo, coordenador do Programa e à Prof^a. Dra. Alda Martins Junqueira pelo auxílio em uma situação específica.

À Mariana Lazzuri, querida “Sherry” por me propiciar instantes de alento durante minhas aflições.

À Natália Araújo, vulgo “Cabeção” por me entender, até mesmo quando eu era incapaz de fazê-lo.

À Caroline Stolses, minha “Carole” amada por secar minhas lágrimas com broncas, teu colo impediu que eu esmorecesse.

À Thaís Lima e Thiago Lion, pelo cantinho da varanda, local de enriquecedoras discussões.

À Flávia Scatolin cuja amizade é como uma flor que floresce em pleno inverno.

Ao Reginaldo, tu és mais que um amigo, tornou-se meu conselheiro, tutor, mentor e confidente, tuas sugestões não se limitaram ao texto, pois, pelo emprego de sua sabedoria mudastes minha vida. O mesmo se aplica à Tong pela disposição em me auxiliar com os procedimentos estatísticos e enriquecer a discussão ao destacar elementos que passaram despercebidos. Sem dúvida, um casal mais que especial e querido!

Ao poeta, escritor, pesquisador Caique Franchetto, embora por um período ausente certamente não deixastes de influenciar na composição deste estudo. Serás com certeza para sempre meu estimado Sr. Franquetto.

À Débora Rossi, “*vôus êtes comme une sœur*”, pois soube ouvir minhas queixas e angústias sem se deixar enfeitiçar por meus medos, ou seja, ora ou outra me trouxeste de volta aos verdadeiros objetivos desta jornada.

À minha querida “mãe” Nira que há mais de 11 anos estendeu-me os braços para me oferecer abrigo. Reencontrar-te após tanto tempo foi-me como o reluzir da chama de uma vela na escuridão.

As irmãzinhas do coração Rebeca e Valentina, que constantemente reacendem em mim a convicção no amor incondicional ao me receberem com tamanha gentileza e amor até mesmo naqueles finais de semana, nos quais me voltei quase que em plenitude aos livros.

À Prof^a. Dra. Cláudia Stela, o desenvolvimento de minha consciência crítica – ainda limitada, confesso – é produto das extensas discussões que travamos ao longo dos últimos anos. Sou-lhe grata por propiciar-me inúmeras experiências formativas no decorrer desse tempo.

À “Betinha”, certamente és parte essencial não apenas do Programa EHPS, como secretária, mas como um elemento contribuinte na formação dos pós-graduandos. Sem o teu acolhimento meus soluços de desesperos teriam me sufocado quando fui assolada por circunstâncias quase que irreversíveis.

Aos colegas de mestrado, especialmente à Ellen Taline, Neusely, Luís e Ivê, cada um acrescentou algo em minha vida e ao texto.

À Andrea e Cíntia Pimentel, eu teria surtado sem vocês, devo-lhes minha saúde mental.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que eu subisse mais um degrau; a vocês que fizeram das conversas do bar longos debates reflexivos ao ouvirem meus pensamentos quanto à elaboração do texto; a vocês que contiveram minhas dores oferecendo ombro quando os dias estiveram sombrios; a vocês que ao contrário de muitos permaneceram ao meu lado, sem vocês estas linhas não existiriam.

E, por fim, ao CNPq pelo incentivo financeiro que viabilizou a realização da pesquisa.

O cérebro, no estado mórbido, tem sonhos, por vezes, de um relevo extraordinário, de uma espantosa semelhança com a realidade. Às vezes o quadro é monstruoso; mas o cenário e as cenas são tão naturais, os pormenores são tão sutis e apresentam no seu imprevisto tão artificioso engenho, que o sonhador, embora fosse um artista como Púchkin ou Turguêniev, seria incapaz de pintar tão perfeitamente. Esses sonhos mórbidos gravam-se na memória e influem poderosamente no organismo já alquebrado do indivíduo.

FIÓDOR DOSTOIÉVSKI

...eis que estou a despertar de mais um sonho!

OLORRUAMA, Daniela. 2013. Estudo sobre a Formação Cultural: a Semiformação dos Professores do Ensino Estadual da Região Central da Cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-SP – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

RESUMO

Esta investigação empírica discute a formação e o trabalho docente, no intuito de explorar os elementos presentes no processo de profissionalização e atuação na docência, concernentes tanto à formação cultural como ao seu declínio: semiformação. O objetivo principal deste estudo foi identificar e analisar os aspectos relacionados à formação cultural e as atividades do tempo livre dos professores. Para atingir tal objetivo, foi empregado como instrumento, um roteiro de entrevista estruturada, que permitisse a obtenção dessas informações. O roteiro contém sete temas divididos em blocos, a saber: rotina de trabalho; formação inicial e continuada; participação política; autoformação; função da educação; tempo livre; e tarefas diárias. O instrumento foi aplicado em 21 profissionais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Rede Estadual, os quais exercem a docência em escolas localizadas na região central da cidade de São Paulo. Buscou-se saber se esses professores apresentariam indícios de formação cultural, tal como definida por Adorno. E, quais seriam as atividades desenvolvidas, seja no chamado tempo livre ou nos outros momentos da vida social dos docentes. Nessa perspectiva, o referencial utilizado na elaboração e desenvolvimento do estudo, foram os escritos dos autores da Teoria Crítica da Sociedade – Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse, referentes aos conceitos de: cultura e formação cultural, semiformação, assim como os textos relacionados à educação e ao uso do tempo livre. Para efeito de análise, as informações obtidas foram agrupadas em categorias: formação e trabalho docente; engajamento político; atividades do tempo livre; e, função da educação. A discussão foi embasada no referencial teórico e na aplicação de recursos estatísticos que permitissem a análise dos dados. Os resultados indicaram de que, há tendência de predominância dos elementos da semiformação no processo de formação do professor, assim como, os docentes tendem a desenvolver as mesmas atividades no tempo livre ou em outras ocasiões de sua vida social. Também se confirmou a hipótese de que os professores apresentam posicionamento similar quanto à participação política. Do mesmo modo, que se constatou a tendência de apresentar concepção análoga em relação à função atribuída à educação. Cumpre ressaltar que o engajamento político dos docentes na escola é significativamente superior à participação no sindicato, o que pode se constituir como indícios de resistência e consciência crítica, nos quais ainda persiste o anseio por melhorias na educação.

Palavras-chave: formação cultural, semiformação; formação cultural de professores; tempo livre; Teoria Crítica da Sociedade.

OLORRUAMA, Daniela. 2013. Study on the Cultural Training: a semi-erudition of the State School Teachers of the Central Region of São Paulo. Master Research Paper (Master in Education). São Paulo: PUC-SP – Postgraduate Program in Education: History, Policy, Society.

ABSTRACT

This empirical study discusses teacher preparation and practices with the intention of examining the elements present in the process of professionalization and performance in the teaching profession, regarding both cultural development as well as its declination – semi-erudition. The main objective of this study was to identify and analyze aspects related to the cultural development and leisure time activities of teachers. In order to meet this objective, a structured interview format was used, making it possible to obtain this information. The interview contained seven themes divided into the following blocks: work schedule, initial and continuing teacher education, political participation, self-study, the functions of education, leisure time, and daily tasks. The interview was carried out with 21 middle and high school teachers from the state public school system, all of whom teach in the city center of São Paulo. The study seeks to identify whether these teachers present any rate of cultural development, as defined by Adorno, in addition to the activities they take part in, whether in their leisure time or at other times in the social lives of these teachers. In this perspective, the theoretical background used in the elaboration and development of this study were the writings of Max Horkheimer, Theodor Adorno, and Herbert Marcuse on the Critical Theory of Society as they refer to the concepts of culture, cultural development, semi-erudition, as well as texts related to education and leisure time. For the purposes of this analysis, the information obtained was grouped into categories: teacher preparation and practices, political engagement, leisure time activities, and the function of education. The discussion was carried out on the basis of the theoretical references and the application of statistical tools which allowed for the data to be analyzed. The results indicate that there is a tendency towards the predominance of elements of semi-erudition in the preparation of teachers, as well as in their leisure time activities and other activities related to their social lives. It was also possible to confirm the hypothesis that the teachers did not present a position that could be differentiated from each other in regards to political participation. By the same token, it was possible to detect a conceptual analogy in relation to the functions attributed to education. It is important to point out that political participation by teachers at school is significantly higher than their participation in the teachers' union, which could indicate rates of resistance, critical consciousness and persistence in the anxiousness for improvements in education.

Key words: cultural development of teachers, semi-erudition, Critical Theory of Society

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultado da Revisão Bibliográfica na Biblioteca Eletrônica SCIELO.....	25
Tabela 2. Resultado da Revisão Bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações CAPES	27
Tabela 3. Número de Escolas Estaduais, Municipais e Particulares por DE da cidade de São Paulo	52
Tabela 4. Distribuição dos professores da amostra, segundo sexo	61
Tabela 5. Faixa etária dos professores da amostra	62
Tabela 6. Tempo de Atuação dos professores no Magistério e na Escola atual	63
Tabela 7. Distribuição dos professores, segundo o cruzamento das variáveis: tempo de atuação no magistério e na escola atual	64
Tabela 8. Distribuição dos professores segundo a área que lecionam	65
Tabela 9. Distribuição dos professores segundo o ciclo que lecionam	66
Tabela 10. Situação funcional dos professores	69
Tabela 11. Tempo de Deslocamento dos Professores	70
Tabela 12. Quantidade de Horas Aulas lecionadas semanalmente	71
Tabela 13. Distribuição dos professores segundo quantidade de escolas	72
Tabela 14. Distribuição dos professores segundo quantidade de turnos	73
Tabela 15. Distribuição dos professores segundo o cruzamento das variáveis: quantidade de escolas e quantidade de turnos	73
Tabela 16. Cruzamento das variáveis: número de turno (s), escola (s) e a realização de outra atividade remunerada	74
Tabela 17. Distribuição dos professores que exercem ou não outro tipo de atividade ..	77
Tabela 18. Estimativa da quantidade de alunos e classes	78
Tabela 19. Tempo empregado semanalmente para o preparo de aulas	79
Tabela 20. Cruzamento entre as variáveis: tempo de preparo de aula, número de alunos, número de turnos, número de escolas e o exercício de outra atividade remunerada	82
Tabela 21. Local em que o professor prepara as aulas	84
Tabela 22. Principais recordações da Formação Inicial	88

Tabela 23. Aspectos Positivos da Formação Inicial	89
Tabela 24. Aspectos Negativos da Formação Inicial	89
Tabela 25. Importância Pessoal e Profissional atribuída pelos professores à Formação Inicial	93
Tabela 26. Posicionamento dos professores quanto à Formação Continuada	94
Tabela 27. Perspectiva dos professores em relação à Formação Continuada	95
Tabela 28. Justificativa dos professores quanto à perspectiva referente à Formação Continuada	96
Tabela 29. Atividades realizadas pelos professores para a Autoformação	99
Tabela 30. Distribuição dos professores segundo participação política no Sindicato	103
Tabela 31. Posicionamento dos professores quanto ao Sindicato	105
Tabela 32. Distribuição dos professores segundo participação nas questões da escola	107
Tabela 33. Distribuição dos professores segundo o cruzamento das variáveis: participação no sindicato e participação nas questões da escola	107
Tabela 34. Opinião dos professores quanto à participação nas questões da escola	108
Tabela 35. Atividades realizadas pelos professores no período de férias	112
Tabela 36. Atividades realizadas pelos professores nos finais de semana	116
Tabela 37. Atividades realizadas pelos professores nos momentos de lazer	121
Tabela 38. Atividades descritas como não relacionadas ao Trabalho e ao Tempo Livre	125
Tabela 39. Função atribuída à escola pelos professores	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização demográfica e profissional, por escola	68
Quadro 2. Cruzamento das variáveis: tempo de preparo de aulas, número de alunos e ciclo (s) lecionado (s)	81
Quadro 3. Síntese da rotina de trabalho dos professores	86
Quadro 4. Distribuição das atividades realizadas nos períodos de férias, finais de semana, momentos de lazer e tarefas diárias	128

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APEOSP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
DE	Diretoria de Ensino
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SCIELO	<i>Scientific Electronic Lybary Online</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I	
A FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES COMO OBJETO DE ESTUDO .	23
1.1 AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES	25
CAPÍTULO II	
FORMAÇÃO, CULTURAL E TEMPO LIVRE	35
2.1 FORMAÇÃO CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO	35
2.2 CULTURA E TEMPO LIVRE	42
2.3 OBJETIVOS	50
2.4 HIPÓTES	50
2. 5 MÉTODO	51
2.5.1 Critérios para seleção da população e da amostra das instituições escolares	51
2.5.2 Caracterização da população e seleção da amostra de professores	53
2.5.3 A seleção e amostra de estagiários	55
2.5.4 Instrumentos para coleta de dados	56
2.5.5 A coleta de dados	58
2.6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
2.6.1 Formação e Trabalho Docente	60
2.6.1.1 Descrição e caracterização da amostra de professores	61
2.6.1.2 Jornada de Trabalho dos professores da amostra	69
2.6.2 Engajamento Político	105

2.6.3 Atividades do Tempo Livre	114
2.6.4 Função da Escola	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
APÊNDICES	
A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES	155
B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTAGIÁRIOS	158
C – CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO	162
D – FUNÇÃO DA ESCOLA ATRIBUÍDA PELOS PROFESSORES	163
E – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	166

APRESENTAÇÃO

Envole-toi bien loin de ces miasmes morbides;

Va te purifier dans l'air supérieur,

Charles Baudelaire

A gênese da pesquisa.

O interesse em investigar formação cultural surgiu no curso de graduação. O primeiro passo nesse sentido foi à realização de um projeto de iniciação científica, no qual se verificou a concepção de alunos trabalhadores do curso de graduação com bolsa de estudos mantida pelo vínculo empregatício, ou seja, estudantes universitários cuja empresa empregadora financiava seus respectivos cursos. O objetivo da pesquisa foi analisar como esses alunos entendiam o que era educação e quais funções lhe era atribuída. A hipótese inicial era que esses estudantes apresentariam concepções semelhantes entre si, uma vez que não necessariamente faziam o curso de seu interesse. O instrumento empregado no estudo foi uma entrevista aberta com a pergunta norteadora: “para você o que é educação?”, que permeou os demais questionamentos.

Os resultados obtidos confirmaram a hipótese inicial, os quatro universitários entrevistados manifestaram que o curso de graduação era uma exigência da empresa em que trabalhavam, o cursavam apenas para ter a possibilidade de ascensão tanto no local de trabalho como na sociedade. Desta forma, a educação teria como função promover o acesso ao mercado de trabalho. Esses alunos embora insatisfeitos concluiriam o curso por receberem o auxílio, sem o qual dificilmente conseguiriam mantê-lo, pois estudavam em uma renomada instituição privada.

A análise das entrevistas ocorreu com base nos autores da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente o conceito de formação cultural e semiformação elaborado por Adorno, assim como a obra Educação e Emancipação. Após a conclusão da iniciação científica o interesse em expandir o conhecimento sobre o que seria formação cultural e as possibilidades de sua realização acentuou-se consideravelmente. Desta forma, as leituras foram expandidas no intuito de elaborar um projeto de mestrado para investigar com mais propriedade a formação cultural como tema de pesquisa.

No início do curso de mestrado foi aventada a possibilidade de realizar uma pesquisa documental para examinar se havia nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio elementos que indicariam a presença da concepção de formação cultural. A proposta, posteriormente, foi substituída pela possível execução de um estado da arte da produção acadêmica sobre os Parâmetros Curriculares, para verificar nos estudos já realizados se haveria alguma indicação quanto à formação cultural. Por meio das orientações esclareceu-se que o objetivo da pesquisadora ultrapassava a análise documental ou o estado da arte, uma vez que a mesma ansiava examinar o que os professores compreendiam por formação cultural. Dessa forma, o interesse quanto ao que investigar foi delimitado e o processo de exploração do tema reiniciado.

Outra motivação para estudar formação cultural é a concordância com a concepção dos autores da Teoria Crítica da Sociedade sobre a formação do indivíduo para emancipação. Entende-se que a educação tem papel primordial nesse processo de formação, principalmente na primeira infância, o que também contribuiu para o delineamento a partir do qual a pesquisa seria realizada com os professores e estagiários do segundo ciclo do ensino fundamental e médio. Os conceitos discutidos por Adorno, Horkheimer e Marcuse, entre outros, além de contribuírem para pensar sobre a educação brasileira, também favorece a crítica e o debate sobre o que se entende por educação.

INTRODUÇÃO

A inteligência e a virtude têm-se extraviado e enganado de mil maneiras diferentes. Ainda agora reside no nosso corpo essa loucura e esse engano: tornaram-se corpo e verdade.

Friedrich Nietzsche

O declínio da Formação Cultural: a Semiformação do Professor

O objetivo central deste estudo é identificar e analisar os aspectos relacionados à formação cultural e as atividades do tempo livre dos professores do Ensino Fundamental II e Médio da Rede Estadual, os quais exercem a docência em escolas localizadas na região central da cidade de São Paulo. No início da pesquisa foi delimitado como tema: “a formação cultural dos professores e dos estagiários dos cursos de licenciatura”, mas no decorrer houveram alterações que serão explanadas no momento oportuno.

O questionamento suscitado anteriormente referia-se ao que esses profissionais e universitários compreendiam como formação cultural e quais seriam suas atividades culturais. A partir desta interrogação objetivava-se identificar nas manifestações dos atuais e futuros professores do ensino, elementos que consideravam fazer parte da formação cultural na educação, bem como analisar as atividades culturais desenvolvidas por eles, porém esse objetivo foi alterado, concomitantemente redefiniu-se o objeto de estudo, assim como os objetivos e hipóteses, pois após quatro meses de insistentes visitas as escolas constatou-se uma grande dificuldade em se encontrar os estagiários nessas instituições. Desta forma, observou-se durante a coleta de dados que manter a possibilidade de ter na amostra os futuros professores era inviável, uma vez que não estavam presentes nas escolas. Como identificado por Carvalho (2001, p. 115),

[...] apesar de as 300 horas de prática de ensino estarem na grade curricular, elas nunca aparecem na grade horária. Como a grande maioria das licenciaturas é noturna, quando o aluno trabalha durante todo o dia, a interação universidade/escola fica totalmente irreal.

Verificou-se a partir das afirmações concedidas pela coordenação pedagógica das escolas visitadas que a maioria das fichas de estágio obrigatório é assinada por professores ou responsáveis pela instituição escolar sem a execução do estágio. Procedimento contrário ao que é defendido por Carvalho (2001, p. 117), de acordo com a autora o estágio deveria:

servir para ambas as partes, numa valorização explícita desses estabelecimentos. E ainda, para que essa prática final se faça de maneira proveitosa, é necessário que o professor que recebe o estagiário tenha não só tempo para uma discussão com o futuro professor, como também para estar sempre atualizado com o desenvolvimento da pesquisa educacional.

Porém evidenciou-se que esse tipo de prática infelizmente não tem ocorrido nas escolas pesquisadas, tal realidade suscita questionamentos: se o estágio é considerado a última etapa da formação inicial que tipo de formação os futuros professores estão recebendo? Qual é a efetividade do estágio obrigatório, uma vez que não é executado? Seria mesmo necessário manter o estágio na grade curricular se os alunos não o cumprem e a instituição escolar compactua com essa fraude? Como tornar o estágio um momento efetivo de formação? Estas e outras inquietações compõem as preocupações quanto à qualidade do ensino oferecido nos cursos de formação docentes. Alguns pesquisadores já investigaram o assunto, nos quais identificaram os benefícios propiciados pelo estágio aos licenciados, assim como propuseram possíveis soluções para superação das dificuldades enfrentadas pelos os alunos nesse processo (CAIRES; ALMEIDA, 2003; CARVALHO, 2001; FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008; MARTINS, 2009; ROSA; RAMOS, 2008; SILVA, 2010).

Dessa forma, o tema, os objetivos e as hipóteses deste estudo foram reelaborados para contemplar apenas os professores. Assim estabeleceu-se como tema a formação cultural dos professores e o objetivo final da pesquisa foi identificar e analisar os aspectos relacionados à formação cultural e as atividades do tempo livre dos professores do Ensino Fundamental II e Médio da Rede Estadual das escolas localizadas na região central da cidade de São Paulo.

Para atingir o objetivo proposto e delimitado, foi adotado como instrumento, um roteiro de entrevista estruturada, elaborado para obter informações referentes aos aspectos da formação cultural e atividades do tempo livre dos professores investigados. O roteiro contém sete temas divididos nos seguintes blocos: rotina de trabalho; formação inicial e continuada; participação política; autoformação; função da educação; tempo livre; e tarefas diárias.

Adotou-se como hipótese geral, a partir da perspectiva teórica empregada na presente pesquisa que os professores tendem a manifestar os aspectos similares em relação à formação cultural e a predominância dos mesmos tipos de atividades no tempo livre.

Desse modo, o problema desta pesquisa pôde ser expresso nos seguintes termos: **os professores do ensino fundamental II e do ensino médio das escolas estaduais da Diretoria de Ensino Centro apresentam indícios de formação cultural, tal como definida por Adorno? E mais: quais são as atividades no tempo livre desenvolvidas, seja no chamado tempo livre ou nos outros momentos da vida social do professor?** Destas perguntas ocorreram alguns desdobramentos: para esses professores qual é a função da educação? É possível vislumbrar lampejos de formação cultural na educação atual? O fato de ser professor do segundo ciclo do ensino fundamental ou do ensino médio influencia nas possibilidades de resistência por parte do indivíduo em relação às imposições profissionais e sociais?

Sabe-se que a formação de professores é um assunto recorrente nos eventos que discutem os temas da educação, como também há diversas pesquisas desenvolvidas na área (expostas posteriormente no item que apresenta o levantamento bibliográfico realizado). Nas últimas décadas, o trabalho do professor tem sido submetido a diversas análises, avaliações e considerações na tentativa de melhor compreender qual seria sua atividade ou função no processo de aprendizagem, seu papel na escola, a relação que deve ser estabelecida tanto com as instituições de ensino como com o aluno e o conhecimento escolar, entre outros tópicos, que ainda permanecem em discussão desde a institucionalização do ambiente educacional, processo que se consolidou durante o decorrer do século XX, no qual o debate sobre a natureza do trabalho do professor sempre esteve presente. Do mesmo modo, a formação docente paulatinamente ocupou lugar de destaque nas discussões.

A concepção de formação, ainda é perpassada pela ideia de preparo e instrução para o ofício, assim como no século passado, o que neste aspecto não se limita somente aos elementos informativos oferecidos pelas instituições de ensino superior, mas se estende aos manuais, livros-textos e apostilas oferecidos gratuitamente sob a condição de uso obrigatório pelo Governo Municipal, Estadual e Federal.

Descrever a história do processo de instauração dos cursos formação dos professores não é o alvo deste estudo, mas vale salientar que ocorreram significativas transformações como o aumento das exigências para os candidatos interessados em lecionar até mesmo nos primeiros anos da escolarização. Atualmente, tais aspirantes precisam frequentar as salas de cursos específicos para a formação de professores em nível superior. Conforme estabelecido no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96

(LDB)¹ e ratificado pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, estabelecidos pela Portaria Normativa nº. 9 de 30 de junho de 2009. Desta forma, os cursos de licenciatura, de Pedagogia que habilitam os egressos a exercerem a profissão de professor em suas respectivas “áreas do saber” adquiriram ampla extensão e valorização no país.

As reformas educacionais propostas a partir da metade do século XX prescreveram a supervalorização do conhecimento técnico na formação docente. Tanto na formação inicial como na continuada foi instituído o predomínio do saber instrumental, esse que regeria desde então a grade curricular, a carga horária e todos os elementos requisitados na formação para o exercício da docência. O que fora apresentado como solução para a efetividade de educação brasileira de qualidade tornou-se seu ponto nefasto, pois nem mesmo a sucessora avalanche de propostas e reformas foi capaz de desatar certo nós; eliminar alguns riscos; preencher diversas lacunas e acima de tudo atingir o objetivo de melhorar a educação, pelo contrário a busca de altos índices em provas de avaliação de qualidade enterrou a escola em um abismo de números, no qual o percentual estatístico alcançado tende a se tornar superior ao próprio ensino.

No entanto, faz-se necessário transcender a suposição de que a formação tem função unicamente de preparo tanto do professor como do aluno, para o trabalho. Por meio de um levantamento bibliográfico prévio sobre a produção desenvolvida no país quanto à formação cultural dos professores. Constatou-se que os estudos realizados até o momento sobre o tema, são escassos, porém de significativa importância. Esse pequeno número de trabalhos indica que o assunto é passível de novas investigações, de que há possibilidades de expandir as discussões existentes e formular outras a partir dessas.

Nogueira (2008) salienta que embora, a formação cultural dos professores seja considerada importante, esta ainda ocupa um lugar de pouco destaque entre as pesquisas já desenvolvidas. A pesquisa aqui proposta também não encerra a exploração do assunto, mas visa traçar contribuições para reflexão sobre a formação cultural dos professores atuantes na rede estadual de ensino paulista.

¹ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, o referencial utilizado para análise dos dados coletados no estudo, foram os escritos dos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt – Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse, referentes aos conceitos de: cultura e formação cultural, semiformação, assim como os textos relacionados à educação e ao uso do tempo livre.

A dissertação está dividida em dois capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução apresenta-se o objeto de estudo investigado, faz-se a exposição do tema, o problema, o objetivo e a hipótese central, assim como o referencial teórico adotado para a análise. No primeiro capítulo são expostas e discutidas as pesquisas que tomaram a formação cultural de professores como objeto de estudo. Este é composto por duas partes, à primeira refere-se à identificação, descrição e análise das principais pesquisas realizadas no país nos últimos anos referente ao assunto: formação (cultural) docente. Na segunda são apresentados especificamente os trabalhos que investigaram o tema “formação cultural de professores” sob a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, a saber: Francisco (2010), Carvalho (2010), Almeida R. (2009) e Nogueira (2002). Essa explanação teve como principal finalidade a problematização do objeto estudado, bem como do problema de pesquisa, dos objetivos e hipóteses.

O segundo capítulo está dividido conforme segue: apresentação do referencial teórico; descrição dos objetivos e das hipóteses; exposição do método; apresentação e discussão de resultados. Na primeira e segunda parte expõe-se o referencial discorre-se sobre os conceitos de formação cultural, semiformação, cultura e tempo livre. Na terceira e quarta apresentam-se respectivamente os objetivos e hipóteses centrais e específicas deste estudo. A quinta parte referente ao método também está subdividida em tópicos concernentes aos critérios estabelecidos para seleção da população e da amostra; a caracterização da amostra; a descrição dos instrumentos utilizados; bem como o detalhamento dos procedimentos da coleta de dados. Por fim, na última parte do segundo capítulo são expostos, analisados e discutidos os dados obtidos na pesquisa, que por sua vez, estão distribuídos em quatro categorias: formação e trabalho docente; engajamento político; atividades do tempo livre e função da escola, contempladas respectivamente nos seguintes tópicos: descrição e caracterização da amostra, jornada de trabalho, formação inicial, continuada e autoformação; participação política; atividades do tempo livre; e, função da escola.

Finalmente, nas considerações finais são retomados os objetivos, hipóteses, o problema de pesquisa, tendo em vista a apresentação de uma síntese dos resultados, assim como menções de outras indicações como contribuições para a reflexão sobre o tema investigado.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES COMO OBJETO DE ESTUDO

O cisco no teu olho é a melhor lente de aumento.

Theodor W. Adorno

O levantamento apresentado neste capítulo tem como objetivo demonstrar quão evidente é o tema formação de professores, esse que se constituiu como um invólucro, no qual se despeja toda sorte de formulações, sejam elas afirmativas ou “críticas”, quanto aos moldes sugeridos para a contemplação desse processo. De contínuo e de maneira notória, questiona-se às esferas, prismas e abordagens do fenômeno, deste envoltório, atribuindo-lhe forma e sentido de caixa de Pandora², de onde se emerge os “monstros” (impasses) relacionados à educação brasileira, mas que preserva presa em seu conteúdo, a própria esperança.

A formação dos professores é caracterizada, em seu processo histórico, ora como solução, ora como problema para o desenvolvimento da educação. O professor como alvo (no sentido literal da palavra) é montado – desmontado – remontado no cerne da própria formação. Todavia, no decorrer dos anos, o questionamento “formar para quê e como formar?” fomentou todos os tipos possíveis e concebíveis de proposições, principalmente atreladas às propostas de reformas educacionais ou de implantação de novos métodos de ensino, a “solução” para efetivar a educação como “caminho seguro à cidadania”, no entanto, parece estar distante de sua completude. Ao que parece, historicamente, a indagação “formar pra quê?”, foi conduzida para um único sentido: cidadania, assim a escola deveria formar os futuros cidadãos do país. Já a questão, “como formar?”, foi simplificada na formulação e aplicação dos mais variados métodos de ensino, principalmente os apostilados, cujo ápice de sua aplicabilidade é expresso no enrijecimento do pensamento tanto daquele que forma como de quem é formado.

² Mito grego, no qual, Pandora (no Gr. παν: tudo, δόπον: todos, no sentido de detentora de todos “os dons”), foi modelada por Hefesto a pedido de Zeus, com o intuito de castigar Prometeu, por ter propiciado o domínio do fogo aos homens. Devido, à provável rejeição de Prometeu pela jovem, Zeus a envia Epimeteu (irmão de Prometeu) como presente de núpcias. Este detinha uma caixa que a recomendou que jamais a abrisse, mas, Pandora acabou por abri-lá libertando todas as calamidades, restando na caixa apenas, a esperança, que não conseguiu sair antes que a jovem fechasse a caixa, que por medo Pandora não ousou abrir novamente.

A partir das informações coletadas, sobre a formação dos professores, no presente levantamento, esta pesquisa expõe algumas inquietações, na tentativa de manter em aberto à reflexão sobre a formação cultural destes profissionais. O empenho é refletir sobre, a formação cultural e as chamadas atividades culturais dos professores do ensino fundamental II e médio da região central da cidade de São Paulo. Assim como, investigar qual é a função da educação escolar para esses docentes. E, por fim, verificar se há diferença quanto aos elementos da formação cultural e as atividades culturais desenvolvidas entre os professores do ensino fundamental II e do ensino médio.

Estas e outras cogitações determinaram a formação cultural de professores, como tema desta pesquisa. Neste exercício de reflexão - por vezes pesaroso - é discutido: os aspectos relacionados à formação cultural e as atividades culturais dos professores do segundo ciclo fundamental e médio do ensino estadual da região central da cidade de São Paulo, com base nos conceitos de formação cultural, semiformação, cultura, tempo livre, além de outros elaborados pelos Teóricos Críticos da Sociedade.

Desta forma o levantamento bibliográfico apresentado a seguir foi realizado para verificar o que já foi discutido sobre o tema, examinando como o assunto é abordado nas pesquisas anteriormente desenvolvidas em âmbito nacional. Esse procedimento teve como função sinalizar os possíveis desdobramentos para a análise do tema referido.

Apresenta-se aqui um levantamento das pesquisas realizadas no país sobre a formação cultural de professores. Para identificar os trabalhos sobre o tema, foi empregado como descritores três expressões: formação de professores, formação cultural e formação cultural de professores. Os resultados expostos a seguir referem-se a dois bancos de dados³: *Scientific Electronic Lybrary Online* (SCIELO) e a Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal processo auxiliou no delineamento do tema da presente pesquisa, assim como na identificação da importância política, social e acadêmica deste estudo. Cumpre mencionar que os dados apresentados a seguir, são produto de um levantamento realizado até a primeira semana do mês de setembro de 2012, provavelmente ao replicá-lo obter-se-á novos resultados.

³ No levantamento preliminar os dados disponibilizados pela Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram consultados, mas por apresentar informações divergentes, o que incidiu em dúvida quanto à veracidade dos resultados este não foi considerado como fidedigno. É necessário destacar que essas divergências foram identificadas de duas formas, a primeira na comparação dos resultados oferecidos na própria plataforma de busca; a segunda na comparação desses resultados em relação às informações disponibilizadas pela Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como ambas tem por objetivo dispor as pesquisas de pós-graduação desenvolvidas no país esperava-se que houvesse congruência entre os resultados, porém como o nível de discrepância foi substancial optou-se por considerar somente os dados encontrados na CAPES.

1.1 As pesquisas sobre a formação cultural de professores

O primeiro banco de dados pesquisado foi o portal SCIELO por abrigar os artigos publicados em diversos periódicos científicos em âmbito nacional. Quanto ao descritor “formação de professores”, obteve-se inicialmente o total de 295 artigos, já para o termo “formação cultural”, identificou-se dois artigos, referente à “formação cultural de professores”, não foi encontrado nenhum trabalho no banco de dados SCIELO. Salienta-se que a busca deu-se no índice “assuntos”, nos quais se buscou um refinamento da pesquisa com as respectivas associações entre palavras: formação *and* professor (n: 362); formação *and* cultural (n: 15); formação *and* professor *and* cultural (n: 4). Na Tabela 1 é apresentado o resultado completo da busca efetuada na Biblioteca eletrônica SCIELO, uma vez que se considerou a possibilidade de identificar artigos relacionados à formação cultural de professores em um dos descritores especificados no portal de busca.

Tabela 1. Resultado da revisão bibliográfica na Biblioteca eletrônica SCIELO

Scientific Electronic Library Online (SCIELO)	
ASSUNTO	n*
Formação	1.444
Formação <i>/and/**</i> professor	362
Formação <i>/and/</i> professor <i>/and/</i> cultural	4
Formação <i>/and/</i> cultural	15
Formação de Professor (es) (as)	302
Formação de Professores <i>/and/</i> cultural	3
Formação Cultural	2
Formação cultural de Professores	— ^{***}
Formação de Educadores	6
Formação de Docentes	3
Formação Continuada de professor (es), docente (s)	43

Fonte: índice de “assuntos” da Plataforma de busca SCIELO;

* Refere-se ao número total de artigos localizados para o assunto especificado;

**A expressão */and/* indica refinamento da busca com a associação da expressão ao (s) termo (s) precedente (s).

*** - Indica valor nulo.

Observa-se nos dados obtidos no portal SCIELO que a maioria dos artigos publicados nos periódicos brasileiros está relacionada à formação de professores em aspectos gerais. Apenas 43 artigos referem-se à formação continuada e não há no índice de assuntos o descritor: formação inicial de professores.

A partir dos resultados apresentados acima é possível constatar que não houve ocorrências para o descritor formação cultural de professores, somente com a aplicação de um refinamento da busca (formação de professores /and/ cultural) obteve-se 3 artigos concernentes a esse assunto.

Esse montante de publicações quanto à formação de professores fomenta inquietações, pois se tomarmos a extensão da produção nacional, o assunto da formação cultural pode ser considerado como de pouca proporção investigativa, uma vez que a soma dos descritores que apresentam a associação das palavras formação e professor (docente, educador) compõem 715⁴ artigos, um número consideravelmente baixo em relação à produção acadêmica sobre o tema, como se verifica na tabela 2, abaixo. O que possibilita questionar: porque à formação de professores é abordada em aspectos gerais ou relacionada predominantemente à formação profissional? Quais os fatores associados à ausência de publicações sobre o tema da formação cultural de professores? Seria este um assunto de pouco interesse ou muito complexo? A formação continuada dos professores é considerada mais importante que a formação inicial, uma vez que a expressão formação inicial não aparece sequer no índice de assuntos? Em qual medida o assunto tem sido abordado nas pesquisas nacionais? Será que a discussão do tema não é importante ou relevante para o meio acadêmico? A maneira que se procedeu à busca de fato foi eficiente?

Tantos estes como outros questionamentos podem ser entendidos como obstáculos ou alicerces de futuras pesquisas, pois investigar um assunto tratado de forma maçante ou ignorado pode trazer indicativos de como um tema recorrente, e, por vezes ausente oculta em seu cerne algumas contradições.

Por sua vez, o segundo portal de busca pesquisado foi base de Teses e Dissertações da CAPES, esse banco de dados reúne os trabalhos desenvolvidos e apresentados nos programas de pós-graduação do país, ou seja, os resultados obtidos neste levantamento supostamente contemplam a produção nacional das pesquisas concluídas nos últimos anos. Referente ao descritor “formação de professores”, obteve-se um total de 6.435 teses e dissertações. Para o termo “formação cultural”, foram identificadas 256 pesquisas. Por fim, quanto à expressão “formação cultural de professores”, localizou-se 9 trabalhos, como

⁴ Não está incluso os resultados em que a palavra “cultural” aparece, assim como, o total obtido para o descritor “formação”, por não se tratar especificamente da formação de professores.

exposto na Tabela 2. Destaca-se que a busca deu-se com a inserção dos descritores selecionados no espaço de “expressão exata” no índice de assuntos, uma vez que há a possibilidade de proceder à busca com qualquer uma das palavras da expressão, o que ampliaria o resultado, mas reduziria sua precisão, por não identificar o termo indicado como descritor.

Tabela 2. Resultado da revisão bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações CAPES

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	
ASSUNTO	n*
Formação de Professores	6.435
Formação Cultural	256
Formação cultural de professores	9

Fonte: índice de “assuntos” para expressão exata no Banco de Teses e Dissertações da CAPES;

* Refere-se ao número total de trabalhos localizados para o assunto especificado.

As informações apresentadas acima revelam que o número de teses e dissertações desenvolvidas no país sobre a formação dos professores é consideravelmente superior as pesquisas executadas quanto à formação cultural de professores. O total de trabalhos localizados no banco de teses e dissertações CAPES também demonstram que de forma majoritária o produto final ou até mesmo parte dos trabalhos acadêmicos de pós-graduação supostamente não foram publicados em periódicos nacionais, pois se tomados o agrupamento dos artigos encontrados no portal SCIELO com assuntos associados a formação de professores é possível observar que os 715 trabalhos identificados representariam 11,11% das 6.435 teses e dissertações registradas na base CAPES. Ressalta-se que essa relação é produto de uma suposição hipotética, – qual seja, que se todos que defendem uma dissertação ou tese publiquem pelo menos um artigo em período indexado – pois não houve um processo minucioso de verificação entre os artigos publicados e as teses e dissertações disponibilizadas pela CAPES, porém esses resultados podem ser tomados como um indicador de que a maioria das pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado provavelmente tem seus resultados e discussões pouco divulgados em periódicos científicos.

Esta diferença entre o número de trabalhos desenvolvidos e publicados permite formular: quais fatores contribuem para o baixo índice de publicações? As exigências estabelecidas pelos periódicos se constituem como um impeditivo? Há desinteresse por parte dos pesquisadores em divulgar suas pesquisas? O que impede ou dificulta a divulgação desses

resultados? Estes questionamentos foram aqui suscitados para expressar que mesmo um pequeno montante de informações obtidas nos portais de busca acadêmica pode ser submetido a verificações e se constituírem como fonte de análises.

Desta forma, no decorrer da revisão bibliográfica, foram lidos especificamente os resumos dos trabalhos identificados sob o descritor: formação cultural de professores, devido à amplitude⁵ dos textos encontrados para as expressões: formação cultural e formação de professores, tomadas como indicativos.

Destaca-se que parte dos textos identificados referentes à formação de professores⁶ e à formação cultural⁷ auxiliaram no delineamento do tema deste trabalho e delimitação do objeto de estudo. Foram lidas na íntegra as produções concernentes à formação cultural de professores analisadas pela perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade para compreensão do assunto em questão, uma vez que apresentaram relação com o tema definido para este estudo, essas são: Francisco (2010), Carvalho (2010), Almeida R. (2009) e Nogueira (2008).

Antes de detalhar as pesquisas citadas acima, discorrer-se-á sumariamente sobre dois estudos específicos, nos quais se realizou um levantamento quanto à formação de professores no Brasil. O primeiro foi desenvolvido no final do século XX por André; Simões; Carvalho e Brzezinski (1999), no qual empreenderam um “Estado da arte”⁸ sobre a formação dos professores no país. Os pesquisadores analisaram 284 dissertações e teses defendidas entre os anos de 1990-1996 nos programas de pós-graduação em educação, assim como 115 artigos publicados em 10 periódicos entre os anos de 1990-1997, e as 70 pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) formação de professores na

⁵ A expressão “amplitude” não se refere apenas ao número total de textos localizados - que por sua vez é extenso -, mas a variabilidade das pesquisas relacionadas ao tema, principalmente as áreas específicas de formação (e.g formação do professor de história, inglês, química, etc.).

⁶ Cf. Aguiar e Soares (2008), Carvalho (2009), Felício e Oliveira (2008), Gatti (2010), Inforsato (1996); Jesus; Barreto e Gonçalves (2011), Knoblauch (2008), Mendes (2006), Souto (2007) e Tanuri (2000). Ressalta-se que há uma extensa diversidade de trabalhos publicados relacionados ao tema formação de professores.

⁷ Cf. Bandeira (2008), Brandão (2001), Scapin (2001) e Silva (2003). Estes trabalhos relacionam-se à educação, os quais tomaram a Teoria Crítica da Sociedade como referencial teórico, mas a formação cultural de professores não se constitui como tema central do estudo, mesmo com o tratamento dos diversos temas concernentes a formação cultural.

⁸ “Estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Refere-se às pesquisas “definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários” (FERREIRA, 2002, p. 257).

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 1992 a 1998⁹.

André et al. (1999) constataram que praticamente dobrou o número de pesquisas discente sobre o tema no período considerado – até 1990 era de 460 trabalhos passando para 834 em 1996. Quanto aos trabalhos publicados não houve a mesma ascensão, mas segundo os autores, manteve-se estável entre 5 a 7% das produções. Ainda de acordo com os mesmos autores, entre as 284 dissertações e teses sobre “formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente” (ANDRÉ et al., 1999, p. 302). Os autores também esmiuçaram outros elementos quanto ao tema específico e o método empregado em cada pesquisa de dissertação, para as quais consideraram em aspectos gerais que “o exame das dissertações e teses produzidas na década de 1990 sobre formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes” (ANDRÉ et al., 1999, p.303).

Segundo os pesquisadores esse levantamento possibilitou,

[...] identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Ademais, permitiu verificar que são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação. Mais raros ainda são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural [...]. Finalmente, as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais (ANDRÉ et al., 1999, p.310).

O estudo da arte realizado por André et al. (1999) contribui para a compreensão do tema associado à formação de professores, assim como os objetivos e métodos aplicados nas pesquisas desenvolvidas no país no final do século XX. Demonstrando que o assunto embora investigado de forma recorrente possui lacunas ainda não contempladas de maneira empírica como advertido pelos autores. É importante destacar que a formação cultural dos professores não foi mencionada ou identificada no levantamento realizado por André et al. (1999), o que não se trata de omissão, mas de provável ausência ou baixo índice de estudos acerca do tema, como foi identificado no levantamento bibliográfico.

⁹ Os resultados desta pesquisa foram desdobrados e apresentados por (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 1999) e (BRZEZINSKI; GARRIDO, 1999) na 22ª Reunião Anual da ANPEd.

A pesquisa tratada, a seguir, é originária da primeira década deste século, na qual Papi e Martins (2010) também empregaram uma análise dos trabalhos apresentados na ANPEd, porém entre os anos 2005-2007, assim como as teses e dissertações disponibilizadas pelas CAPES no período de 2000 a 2007, a pesquisa realizada por Brzezinski (2006), e os dados apresentados por Mariano (2005; 2006) concernentes à formação inicial de professores. Os pesquisadores constataram que houve um aumento no número das pesquisas na área de formação de professores, essa elevação foi justificada da seguinte forma:

O aumento do interesse pelas pesquisas [...] podem ser compreendidos como a expressão desse momento histórico, pois se entende que as percepções sobre novas demandas e necessidades se constituem no campo da ação humana ou da prática social dos sujeitos (PAPI; MARTINS, 2010, p. 41).

A constatação, embora se apresente como óbvia expressa ao mesmo tempo à diversidade e a limitação do estudo sobre o tema, uma vez que a vasta possibilidade de ramificações amplia a quantidade de informações e, por outro lado, restringe a execução das análises quanto ao assunto, pois em determinados aspectos essa variação se constitui como impasse para o desenvolvimento de projetos específicos, tais como: a investigação direcionada aos elementos que compõem o processo formativo do docente, cujas diversas variáveis não serão contempladas em um único trabalho ou serão consideradas de maneira superficial – parcial – sucinta.

Os pesquisadores, Papi e Martins (2010) expressam esses limites ao identificaram que a preocupação quanto aos professores iniciantes na realidade brasileira ainda é insipiente, pois mesmo que as pesquisas sobre o assunto tenham se iniciado há certo tempo no país e apresentem diversos desdobramentos de análise, essas “não foram capazes, ainda, de fomentar a formação específica e diferenciada para os professores nessa condição, mesmo que alguns trabalhos apontem tal necessidade e relevância” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 53).

Assim, o intuito de apresentar sumariamente os trabalhos supracitados, foi para circunscrever os incontáveis esforços empregados para compreender, investigar, descrever e analisar a formação de professores em seus diversos desdobramentos. Dessa maneira, a partir do levantamento, é possível constatar que a formação cultural e as atividades culturais dos professores são praticamente inexploradas nas pesquisas já realizadas. Nota-se que a formação inicial possui certo grau de destaque nas investigações, mas não há elementos conclusivos quanto ao tema, como também a formação continuada e a própria formação do professor, o que sinaliza que essas investigações podem ser consideradas como indicadoras de que ainda é necessário discutir sobre o tema formação de professores.

Após a apresentação desse panorama tratar-se-á os estudos direcionados à formação cultural de professores que demonstraram relação com o tema e com o referencial teórico deste trabalho, como mencionado, refere-se às pesquisas de: Francisco (2010), Carvalho (2010), Almeida R. (2009) e Nogueira (2008)¹⁰.

Carvalho (2010) argumentou em sua pesquisa que os espaços de formação docente, assim como a escola foram atingidos em diversos níveis pelo predomínio da racionalidade científica. Para sustentação de tal afirmação, Carvalho (2010) recorreu à perspectiva dos autores da Teoria Crítica da Sociedade quanto aos conceitos de formação, cultura e outros aspectos. Segundo a autora essa forma de racionalidade reduziu o processo de formação a mero treinamento com o objetivo de propiciar apenas à aquisição de competências e habilidades, e, à adaptação imediata as exigências da cultura contemporânea, ou seja, instrumentalização para o trabalho. Em seu trabalho Carvalho (2010) cogitou sobre essa problemática a partir de alguns textos dos autores – Horkheimer e Adorno. Detendo-se na obra “Dialética do Esclarecimento”, sobretudo, nos capítulos “Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” e “Elementos do antisemitismo: limites do esclarecimento”, além das palestras ou debates proferidos por Adorno sobre educação, publicados no Brasil sob o título “Educação e Emancipação” e os artigos de Max Horkheimer disponíveis no livro “*Sociedad em transición: estudios de filosofia social*”.

A análise empregada por Carvalho (2010) assemelha-se a um dos objetivos apresentados por Almeida R. (2009) relativo à compreensão de como se deu o processo de empobrecimento da experiência, autora que também buscou abordar “sucintamente a concepção de esclarecimento e como o homem passou a conceber a vida e os acontecimentos a partir da racionalidade atualmente estabelecida” (ALMEIRDA R, 2009, p. 11). Embora, se trate de pesquisas distintas, mas por apresentarem a mesma temática foi possível estabelecer uma relação entre os estudos, pois as discussões incidiram sobre a questão da racionalidade tecnológica, essa que por sua vez se manifesta na indústria cultural, como um meio de produção e manutenção da semiformação cultural dos indivíduos, conceito este, a ser discutido posteriormente.

Nesse sentido, a pesquisa documental e bibliográfica-analítica desenvolvida por Carvalho (2010), demonstrou que no próprio processo histórico da formação de professores no Brasil desde o período colonial até os dias atuais, já havia à presença de aspectos referentes à semiformação. De acordo com as considerações de Carvalho (2010) esses elementos foram/são disseminados, na atualidade, efetivamente, a partir, das propostas implantadas

¹⁰ Concerne a publicação da tese de doutorado da autora defendida na Faculdade de Educação da USP, em 2002, publicado posteriormente pela Universidade Federal de Goiás.

pelas Políticas Nacionais de formação profissional¹¹, e, evidenciados principalmente, na regulamentação estabelecida, pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9394/96 e as demais normas determinadas pelo Ministério da Educação (MEC)¹². Para Carvalho (2010) essas propostas permeadas pela semiformação além de fragilizar também enrijecem a formação dos professores, constituindo-se com um dos desafios inerentes a este processo, ou seja, o de ultrapassar a exigência do domínio de conteúdos e técnicas de ensino. Ainda segundo Carvalho (2010) os resultados de seu estudo revelaram que embora haja os determinismos impostos a formação de professores, há também nesses, possibilidades de formação cultural. Neste sentido Almeida R. (2009, p.93) defende que o rompimento com as formas esquemáticas de pensar a formação “é condição fundamental para aquisição da autonomia do pensamento e da ação no contexto escolar”.

Tanto Almeida R. (2009) como Carvalho (2010), Francisco (2010) e Nogueira (2008) sinalizaram que embora haja elementos que favoreçam a semiformação, esses também podem propiciar formas de resistência. Como observado por Francisco (2010, p.86) “a própria adaptação do indivíduo, porém, carrega consigo as condições que possibilitam a resistência”. Nesta perspectiva a investigação empírica efetuada por Francisco (2010), com os professores do ensino médio da rede estadual paulista, expôs que há por parte dos profissionais a tendência de resistir, em muitos casos até maior do que a de adaptação ao controle que lhe é categoricamente imposto. O pesquisador procurou “analisar a desestruturação do trabalho do professor como uma das condições sociais da sociedade contemporânea que privilegia, como sociedade capitalista, o princípio do trabalho alienado” (FRANCISCO, 2010, p. 22).. Segundo o autor, esse tipo de trabalho, nesta sociedade é “um mecanismo de dominação que não contribui para a formação do indivíduo” (p. 22). Para atingir o objetivo de “analisar as formas de adaptação e resistência do professor diante do controle de seu trabalho” (p.29), Francisco desenvolveu um questionário-escala do tipo

¹¹ Cf. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e delimita outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001, p. 01, Seção I. A partir, da implantação do Plano, outras Resoluções foram regulamentadas para complementar o projeto de formação dos professores brasileiros.

¹² Ainda se mantém o emprego da sigla MEC, para denominar o Ministério da Educação. A sigla se referia anteriormente ao Ministério de Educação e Cultura, que foi subdividido em Ministério da Educação e Ministério da Cultura. No entanto, como já se referiu Marcuse “**a abreviatura pode ajudar a reprimir perguntas indesejadas** [...] As abreviaturas denotam aquilo e somente aquilo que está institucionalizado de tal maneira que a conotação transcendente é retirada. **O significado é fixado, falsificado e cumulado**. Uma vez transformado em vocábulo oficial, constantemente repetido no uso, “sancionado” pelos intelectuais, terá perdido todo o valor cognitivo e serve meramente ao reconhecimento de um fato indiscutível” (MARCUSE, 1967, p.100-101 grifo nosso). Nesse sentido, por que será que educação e cultura não são mais alocadas no mesmo Ministério?

Likert¹³ dividido em quatro subescalas, a saber: formação; valorização; controle; e, política/sindicato, composto por 35 itens, além de 13 questões direcionadas à obtenção de informações gerais do sujeito.

Após a aplicação do instrumento em 125 professores do ensino médio da rede estadual paulista, seguido do tratamento estatístico dos dados, e o teste de hipóteses Francisco (2010, p.73) constatou que para os 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”, todavia, advertiu que há “uma parcela significativa dos professores (44,8%) que vêem com ressalva a sua formação e carreira” (p. 74). Quanto ao controle do trabalho docente Francisco (2010, p. 80) verificou que também “houve a tendência em se concordar sobre o fato de que há um controle maior”. Referente à valorização da organização política e sindical, notou “que os professores tendem a atribuir relevância à organização política e sindical” (FRANCISCO, 2010, p.84). Por fim, nos itens associados à resistência, percebeu que “os professores tendem mais a resistir do que a se adaptar ao controle exercido sobre seu trabalho” (p.90), mesmo que ainda esse fato não se mostre de forma muito substancial aos itens propostos.

Todavia, Francisco (2010), ressalta que diante das condições do trabalho docentes e os inúmeros mecanismos de controle, a tendência ao ponto neutro da escala (resposta em que o sujeito afirma que nem concorda e nem discorda da sentença) pode também expressar concomitantemente uma ascendente adaptação dos professores, permitindo-lhe constatar o posicionamento relativamente ambíguo por parte desses ao responderem diversos itens da escala. Francisco (2010) também verificou se havia possíveis influências para essa resistência, tais como: situação funcional, tempo de magistério, tipo de instituição que os pesquisados cursaram o ensino superior, distinções entre os sexos e a realização de cursos de pós-graduação. Em relação à essas variáveis constatou que somente em função do “tipo de instituição” verifica-se tendência de maior resistência ao controle de seu trabalho por parte dos professores formados em universidades públicas. Nas demais não houve diferença significativa.

Por sua vez, Nogueira (2008) procurou observar as relações entre formação cultural e formação de professores. Para tal, tomou como hipótese inicial que o professor com formação cultural consistente, adquirida por meio de experiências estéticas em Arte e Literatura, tem possibilidades de exercer uma ação docente de maior qualidade. A partir dessa perspectiva, pode-se conjecturar “será que os professores com este tipo de formação

¹³ 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 (FRANCISCO, 2010, p. 31; SELLTIZ et al., 1965; LIKERT, 1976).

manifestariam um nível maior de resistência?”, com base na concepção de Adorno sobre a formação cultural e a compreensão de resistência admitida por Francisco (2010, p. 87) entendida “como a tomada de consciência do indivíduo acerca das forças na sociedade que atuam sobre ele”, hipoteticamente é possível admitir que provavelmente esses profissionais com formação cultural “sólida” tenderiam a ser mais resistentes.

Para evidenciar se de fato tal hipótese sustentava-se, Nogueira (2008) estruturou sua investigação em três seções, a saber: exposição, desenvolvimento e reexposição. Na exposição, o tema principal foi apresentado, recorrendo a diversos autores, inclusive ao Adorno e seus conceitos de formação cultural, semiformação e indústria cultural. Posteriormente, a autora apresentou um levantamento do tema “formação de professores” na literatura contemporânea.

O desenvolvimento deste estudo correspondeu ao mapeamento dos hábitos culturais de professores da rede pública de ensino de Goiânia e a análise duas experiências profissionais didático-pedagógicas que contemplavam a formação cultural: a primeira na Universidade Federal de Goiás e outra no curso de Pedagogia de Angra dos Reis/UFRJ. Nogueira (2008) concluiu que a formação cultural do professor sofre uma situação contraditória: é aclamada e desprezada ao mesmo tempo pela academia, pois, embora admitida como necessária, ainda carece de incentivo entre os estudantes dos cursos de formação de professores, conforme constatou durante o desenvolvimento de sua pesquisa. De qualquer modo, a autora defendeu a importância da formação cultural nos cursos de formação dos professores, e que esta pode ser incentivada no curso de graduação, como se fez no projeto implantado em Angra dos Reis.

Assim, de forma geral as pesquisas desenvolvidas no país com temas tangentes a: formação de professores, formação cultural e formação cultural de professores indicam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para contemplar, compreender e interpretar o processo formativo, não apenas especificamente do professor, mas do aluno que será formado por esse. Observou-se que a elevação da produção acadêmica contribui de maneira riquíssima para a elaboração de outros estudos, pois além de apresentar e discutir determinados resultados também indica limites a serem superados. Desta forma, o levantamento realizado permitiu vislumbrar que academicamente faz-se relevante empreender um estudo direcionado à formação cultural de professores como possibilidade de contribuir para reflexão desse assunto.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO, CULTURA E TEMPO LIVRE

El mismo mundo que, para el individuo, es algo en sí presente, que él debe aceptar y considerar, es también, en la forma en que existe y persiste, producto de la praxis social general.

Max Horkheimer

Este capítulo está subdividido em 6 tópicos, que cumprem a função de descrever o desenvolvimento do estudo. Assim, no primeiro e segundo são apresentados os conceitos que se constituíram em subsídio teórico para a análise dos dados; no terceiro e quarto são descritos os objetivos e hipóteses gerais e específicos da pesquisa; no quinto expõe-se o método, no qual está contemplado: os critérios estabelecidos para seleção da população e da amostra; a caracterização da amostra; a descrição dos instrumentos utilizados; bem como o detalhamento dos procedimentos da coleta de dados. No sexto são dispostos e analisados os resultados obtidos na pesquisas, que por sua vez, estão subdivididos nos seguintes itens: descrição e caracterização da amostra; jornada de trabalho; formação inicial, continuada e autoformação; participação política; tempo livre e função da escola. Destaca-se que as atividades relacionadas ao tempo livre também são divididas em partes, a saber: férias; finais de semana; momentos de lazer e tarefas diárias.

2.1 FORMAÇÃO CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO

Inicialmente faz-se imprescindível observar a importante relação entre teoria e práxis, que de forma alguma será considerada nesta pesquisa como elementos equidistantes ou antagônicos. Conforme, advertiu Adorno (1995, p. 211) “a aversão à teoria característica de nossa época, seu atrofiamiento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo [...] constitui a fragilidade da práxis”. E continua: “práxis sem teoria, abaixo do nível mais avançado do conhecimento, tem que

fracassar e, segundo seu conceito, a práxis deveria realizá-lo. Falsa práxis não é práxis” (ADORNO, 1995, p. 211).

Neste tópico serão apresentados os conceitos que deram sustentação para o desenvolvimento e análise da pesquisa, como também auxiliaram na elaboração dos objetivos a que esta pretendeu alcançar.

De acordo com Maar (1995, p. 80), a formação cultural (*Bildung*)¹⁴ “não seria uma mera necessidade ‘intelectual’, mas uma necessidade ‘material’, porque tem a ver com as idéias enquanto diretrizes para a concretização da ‘essência humana’, tem a ver com experiências efetivas de formação”. Já Adorno referiu-se à formação cultural nos seguintes termos:

A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforços espontâneos e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ele nem ao menos correspondente ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (ADORNO, 2006a, p.64).

No texto “Teoria da semicultura”, Adorno (1996) relatou tanto à ascensão como o declínio da formação cultural, essa que se instaurou e fraquejou com a burguesia, esta que emancipou o conceito de formação, trouxe consigo seu oposto, pois a maciça disseminação dos “bens culturais” pela indústria cultural ultrapassou os próprios limites burgueses. A “formação” foi estabelecida como requisito necessário na sociedade capitalista, o que consequentemente também alcançou o trabalhador, assim ao proletariado, esses bens foram/são oferecidos de maneira indiscriminada pela indústria cultural.

Em todos os locais o poder da indústria cultural se faz presente, trazendo a falsa diversão, a atividade que distrai no sentido literal do termo, isto é, que desencaminha, que desorienta, que empobrece o exercício mental, a percepção e a sensibilidade. **Em todos os locais, a face subjetiva da indústria cultural – a semicultura ou semiformação cultural – se instala.** E a semicultura não se resume numa falsa cultura, algo que vem e vai, que pode, mais tarde, ser substituído por algo mais avançado, mais perfeito. A semicultura é semiformação cultural mesmo, isto é, deformação. Deformação que impede, que traz obstáculos à formação não se trata de uma ilusão, algo que pareça verdade mas que é errado. Uma

¹⁴ A palavra *Bildung*, de acordo com os tradutores para a língua portuguesa, pode indicar tanto formação cultural como cultura, o que possibilita que *Halbbildung* assumam ora um ou outro sentido, portanto, alguns optam por semicultura e outros por semiformação. Neste trabalho, utilizar-se-á a segunda expressão.

pseudocultura. Não! Trata-se de um processo impeditivo da formação cultural. O seu inimigo mortal (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 13-14 grifo nosso).

Uma vez que a formação cultural “seria a forma do 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” (FRANCISCO, 2010, p. 74), mas a razão, sob seu uso instrumental, converteu-se em racionalidade tecnológica, subsidiado pela indústria cultural, pela e na qual se:

expressa a forma repressiva da formação da identidade da subjetividade social contemporânea [...] [na qual] há uma transformação básica na chamada superestrutura, confundindo-se os planos da economia e da cultura. A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente [...] [na indústria cultural também] ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus “sujeitos” pelos mecanismos da “semiformação”: seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas [...] A indústria cultural tem bases objetivas, sem o que seria inexplicável [...] **a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia**, como racionalidade da manipulação das massas. A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social [...] **o esclarecimento se inverte em obscurantismo e ocultamento** [...] O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização [...] é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se uma “semiformação”, a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais (MAAR, 2006, p.20-23, grifo nosso).

Como descreveu Horkheimer e Adorno (2006a) a busca por esclarecimento em detrimento das explicações mitológicas terminou por mitificá-lo, pois este tomado sob os seus aspectos racionais converteu-se em irracionalidade admitida pelo emprego da razão. O processo de emancipação do homem, por meio do domínio da natureza, subjugou também a si, pois “a essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram que escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006a, p. 38). Consequentemente “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006a, p. 41).

No inevitável progresso da sociedade, a formação cultural adquiriu segundo Adorno (1996) caráter de mercadoria, o que possibilitaria condições para autonomia e liberdade do indivíduo, é encerrada nos grilhões da semiformação. A formação como “apropriação pelo

lado subjetivo da cultura” (ADORNO, 1996, p. 389), se converte em semiformação socializada, constituindo-se como forma dominante da consciência.

Como referido, a disseminação dos bens culturais, como bens de consumo pela indústria cultural “pulveriza” a semiformação. A primeira referência ao termo semiformação (*Halbbildung*)¹⁵ aparece na obra *Dialética do Esclarecimento*, (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b), no texto *Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento*, no qual os pensadores apresentaram os efeitos da semicultura/semiformação no indivíduo. Segundo os autores,

uma semicultura que, por oposição à simples incultura, hipostasia o saber limitado como verdade não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência. [...], a semicultura, em seu modo, recorre estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a desgraça acontecida, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes, de regeneração (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b, p. 161).

Esta hipostasia do saber converteu a cultura em mais uma mercadoria, que assim é “difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos delas informados” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b, p. 162). Consequentemente, “o pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b, p. 162-163).

Maar (2003) ao discorrer sobre a semiformação considera a estreita relação estabelecida por Horkheimer e Adorno (2006) entre *halbbildung* e a indústria cultural, assim como sua aproximação com os aparatos instaurados pela cultura afirmativa descrita por Marcuse (2001a). A relação, de acordo com Maar (2003, p. 461) ocorre pelo fato de que “as ‘massas’ são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural”.

A reprodutibilidade dos bens culturais na e pela indústria cultural instaura uma consciência “coisificada”, pois “[o que é] entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui um grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 1996, p. 402). Este tipo de consciência tem como uma de suas

¹⁵ Como mencionado anteriormente, quanto ao uso da expressão semiformação referindo-se à “*Halbbildung*”, pelos tradutores para o idioma português, Almeida L. (2009, p. 72-94) apresenta uma extensa argumentação “contextual” como justificativa para o emprego do termo. A autora baseia-se no uso da palavra em alemão em diferentes expressões para demonstrar que seria mais compatível empregá-la como semi ao invés de pseudo, pois semi não indica metade, mas, sim, como inibidora da formação.

características “manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo” (ADORNO, 2006a, p. 71). Uma vez que, “aquilo que caracterizaria propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo” (ADORNO, 2006c, p. 151), não se efetiva.

No capitalismo tardio, a consciência “reificada”¹⁶ limita o pensamento humano ao caráter unidimensional, uma vez que, os produtos resultantes da indústria cultural “promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade” (MARCUSE, 1973, p. 32), pois essa se protege de qualquer vir-a-ser impondo como absoluto aquilo que de certo modo já existe (ADORNO, 2006c). Segundo Marcuse (2001a) a cultura vigente enobrece o dado, mas não o substitui, essa promove a elevação do sujeito sem de fato liberá-lo de sua subordinação efetiva.

Assim, a semiformação descrita por Adorno (1996) expõe o colapso da formação cultural, se outrora o considerado não-formado possuía vias de formação, a partir da mercantilização dos bens culturais, tal condição dificilmente lhe será possível, pois como referido por Adorno (1996) o sujeito semiformado se fecha as possibilidades do saber. Destarte a “conversão” da cultura, em um bem de consumo é perpassada pelos mecanismos da indústria cultural. Essa que de maneira afirmativa se inicia e finda em si mesma, pois:

Os bens culturais, concretizados em obras literárias, sistemas filosóficos e obras de arte são derrubados dos seus pedestais, deixam de ser bens de consumo de luxo, destinados a uma elite burguesa, para se converterem em bens de consumo de massa. Esse processo de dissolução da obra de arte e da cultura é viabilizado pela revolução tecnológica-industrial, que permitiu promover a reprodução em série da obra de arte ou de sua cópia [...] O produto cultural integrado à lógica do mercado e das relações de troca deixa de ser “cultura” para tornar-se valor de troca. A falsa reconciliação entre produção material e ideal de bens recebe o nome de “indústria cultural” (FREITAG, 2004, p.70-71).

Sabe-se que na semiformação, “o espírito [é] dominado pelo caráter da mercadoria” (PUCCI, 1995, p. 41), e a experiência formativa “fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe ficará borrado no próximo instante por outras informações” (ADORNO, 1996, p. 405). Contudo, “a perda da faculdade de fazer experiências não é uma imposição exterior à sociedade, mas corresponde à sua configuração nuclear: ao próprio modo de produzir e reproduzir da mesma” (MAAR, 1995, p. 65). Nesse sentido, de acordo com o autor,

¹⁶ O termo “reificação” também pode ser empregado para designar “coisificação”, considerada como: conversão de uma relação humana em “coisa”, alterando por essa via a experiência. Cf. Nota do tradutor: Adorno (2006c, p. 130).

O mundo, que permanece irracional, seria reconstruído como racionalização, num esquematismo planejado que substitui o que seria experiência do consumidor, antecipando-a sob os desígnios do capital, resultando na ilusão de que o mundo exterior seria o prolongamento da produção nos termos da indústria cultural. **No mundo reconstruído o sujeito semiformado toma-se como sujeito do mundo que meramente reproduz.** Para ele a construção parece “natural”, mas é uma “segunda” natureza (MAAR, 2003, p. 463 grifo nosso).

A interrupção desta reprodução dar-se-á pela experiência formativa, o que “implica numa transformação do ‘sujeito’ no curso do seu contato transformador com o ‘objeto’ na realidade, para o que se exige continuidade e tempo – isto é, realidade – por oposição à fragmentação e à pressa da racionalidade formal” (MAAR, 1995, p. 64).

Segundo Adorno (2006b), a educação para a auto-reflexão crítica é essencial à formação cultural e para o processo da constituição da consciência nos indivíduos, como possibilidade para emancipação, cuja principal função seria evitar a manifestação da barbárie.

Preocupação esta, expressa por Adorno (2006a) ao discorrer sobre a prova geral de Filosofia aplicada aos futuros professores, para a qual relatou que esse exame pretendia avaliar se os candidatos conseguiam ultrapassar seu aprendizado profissional desenvolvendo reflexão quanto a sua profissão, não apenas pensando sobre o que fazem, como refletindo sobre si mesmo, ou seja, o objetivo era que aqueles que fossem submetidos ao exame tivessem “uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade” (ADORNO, 2006a, p. 69).

Em outras palavras, é indispensável ao professor à experiência formativa que favoreça a auto-reflexão crítica, todavia, como advertido por Maar (1995, p. 79),

[...] a educação crítica só poderia se efetivar nos termos da “reconstrução crítica” da racionalidade social, revelando a deformação que produz em face da sua reificação, e conduzindo-a a uma clara exposição de suas contradições, e, por esta via, apreendendo nela as possibilidades alternativas.

Assim, o processo formativo de um professor deve extrapolar as exigências meramente acadêmicas ou profissionais, uma vez que, distante do despertar de sua consciência, estes permanecem enrijecidos e semiformados. A formação cultural torna-se necessária para quem pretende ser formador (ADORNO, 2006a), o que implica em constante autorreflexão e esforço crítico, ou seja, **“o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente**

resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto” (ADORNO, 2006a, p.67-68 grifo nosso).

Segundo Horkheimer e Adorno (1973, p.52), “só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma auto-preservação e o desenvolvimento próprio”. A diferenciação referida pelos autores deveria ultrapassar a autoconsciência da singularidade do eu, pois seria necessária uma autoconsciência social superando a abstração do indivíduo para elevá-lo a mediação social (HORKHEIMER; ADORNO, 1973).

Horkheimer (2010), ao descrever sobre a ascensão e declínio do indivíduo na modernidade, relatou que “o homem emergiu como indivíduo no momento em que a sociedade começou a perder a coesão e ele tornou-se consciente da diferença entre sua vida e a da coletividade aparentemente eterna” (p.141). Todavia, a evolução propiciada pela civilização trouxe articulada aos seus aparatos, a supressão da individualidade, cuja ação espontânea, mais importante de seus atributos, entrou em declínio. Assim “a sociedade, que estimulou o desenvolvimento do indivíduo, desenvolve-se agora, ela própria, afastando-se de si o indivíduo, a quem destronou. Contudo, o indivíduo desconhece esse mundo, de que intimamente depende, até o julgar coisa sua” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 55). Consequentemente, essa alienação é reafirmada pela cultura, mantendo o indivíduo aprisionado na constante busca de sua própria felicidade, constituindo um dos lemas da cultura afirmativa, como definiu Marcuse (2001a). O comportamento dos homens é mantido de forma racional, a partir do que “as necessidades da sociedade existentes são introjetadas e transformadas em necessidades individuais; comportamentos e aspirações socialmente exigidos tornam-se espontâneos” (MARCUSE, 2001, p. 84).

Para Adorno, “um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica” (2006b, p.132), o que consequentemente favorece a manifestação da barbárie. Segundo o autor, a educação seria um dos meios para resistir às formas de violência racionalmente empregadas pelo homem (ADORNO, 2006b). A finalidade da educação deveria ultrapassar tanto o adestramento como a mera transmissão de conhecimento (ADORNO, 2006c). Educar para emancipação, para “desbarbarizar” a sociedade, “tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 2006d, p. 155). Assim, verificar se há indícios de formação cultural nos profissionais do ensino pode trazer indicadores sobre as direções pelas quais caminha a educação brasileira.

2.2 CULTURA E TEMPO LIVRE

Tanto a formação cultural como o seu declínio: a semiformação estão indissociadas das condições objetivas apresentadas pela cultura. Todavia, faz-se necessário esclarecer o que está sendo compreendido como cultura. Para tal, recorreu-se inicialmente ao conceito de cultura discorrido por Freud nas obras: “O futuro de uma ilusão”; “Mal-estar na Civilização”, pois além de contribuir com a reflexão, o conceito é também admitido pela Teoria Crítica da Sociedade.

Freud ao investigar a felicidade discorreu sobre as três principais fontes de sofrimento humano, a saber: o “próprio corpo que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência”, o “mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações humanas” (FREUD, 2011, p. 20). Segundo o autor para lidar com esses fatores, as atitudes humanas se direcionam para dois caminhos: obter prazer e evitar o desprazer¹⁷. Após descrever as duas primeiras fontes de sofrimento, Freud (2011, p. 30) afirmou:

No tocante as duas primeiras, nosso julgamento não tem por que hesitar; ele nos obriga ao reconhecimento dessas fontes do sofrer e à rendição ao inevitável. Nunca dominaremos completamente a natureza, e o nosso organismo, ele mesmo parte dessa natureza, será sempre uma construção transitória, limitada em adequação e desempenho.

Quanto à terceira fonte, a social, Freud (2011, p. 31) se deteve na afirmação que diz que “boa parte da culpa por nossa miséria vem do que é chamado de nossa civilização; seríamos bem mais felizes se a abandonássemos e retrocedêssemos a condição primitiva”¹⁸. A partir desse ponto, Freud esmerou-se em não dissociar o conceito de civilização do conceito de cultura, mas em mantê-los sob constante tensão. O que também o fez na obra “O futuro de ilusão”, na qual afirmou:

A cultura humana – me refiro a tudo em que a vida humana se elevou acima de suas condições animais e se distingue da vida dos bichos; e eu me recuso a separar cultura e civilização – mostra dois lados ao observador.

¹⁷ Freud (2011, p. 21-29) descreve uma série de procedimentos empregados nessa tentativa de obter prazer e evitar o desprazer, são eles: a satisfação irrestrita de todas as necessidades; o isolamento deliberado; a intoxicação química (uso de entorpecentes); o deslocamento da libido (sublimação); o rompimento de todos os laços com a realidade (vista como o único inimigo); o amor sexual (que por sua vez também torna o ser humano vulnerável ao sofrimento); e, a fuga para a doença neurótica.

¹⁸ “Descobriu-se que o homem se torna neurótico porque não pode suportar a medida de privação que a sociedade lhe impõe, em prol de seus ideais culturais, e conclui-se então que, se estas exigências fossem abolidas ou bem atenuadas, isto significaria um retorno a possibilidade de felicidade” (FREUD, 2011, p. 32).

Ela abrange, por um lado, todo o saber e toda a capacidade adquiridos pelo homem com o fim de dominar as forças da natureza e obter seus bens para a satisfação das necessidades humanas e, por outro, todas as instituições necessárias para regular as relações dos homens entre si e, em especial, a divisão dos bens acessíveis. Essas duas orientações da cultura não são independentes uma da outra, em primeiro lugar, porque as relações mútuas entre os homens são profundamente influenciadas pela medida de satisfação dos impulsos possibilitada pelos bens existentes e, em segundo lugar, porque o próprio indivíduo pode se relacionar com outro na condição de um bem, na medida em que este utiliza a força do trabalho do primeiro ou o toma como objeto sexual; porém, em terceiro lugar, por que todo indivíduo é virtualmente um inimigo da cultura, que, no entanto, deve ser um interesse humano geral (FREUD, 2012, p.36-37).

Freud (2011, p. 34) também enunciou que a palavra “civilização”, “designa a inteira soma de realização e instituições que afastam a nossa vida daquela que nossos antepassados animais, e servem para dois fins: a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação dos vínculos dos homens entre si”. Nesse sentido a civilização possui traços característicos, nos quais, “vemos como culturais todas as atividades e valores que são úteis para o ser humano, colocando a terra a seu serviço, protegendo-o da violência das forças naturais, etc” (FREUD, 2011, p. 34). O autor prosseguiu, “saúdamos também como civilizado o fato de as pessoas se preocuparem com coisas que absolutamente não são úteis, que antes parecem inúteis [...] notamos, que a coisa inútil, que esperamos ver apreciada na civilização, é a beleza” (FREUD, 2011, p. 37).

De acordo com Freud (2011) ainda é requerido da civilização, os sinais de limpeza e a ordem. Assim, a beleza, a limpeza e a ordem recebem claramente um lugar especial entre as exigências culturais. Para Freud (2011, p. 39) nenhum traço parece melhor caracterizar a civilização “do que a estima e o cultivo das atividades psíquicas mais elevadas, das realizações intelectuais, científicas e artísticas, do papel dominante que é reservado às idéias na vida das pessoas”.

Por fim, Freud (2011, p. 40) expôs o último traço característico da civilização, que consiste, no “modo como são reguladas as relações dos homens entre si, as relações sociais, que dizem respeito ao indivíduo, enquanto vizinho, enquanto colaborador, como objeto de desejo sexual de um outro, como membro de uma família e um Estado”. Segundo, Freud (2011) a vida humana em comunidade é regida pela substituição do poder do indivíduo pelo da comunidade (Direito), sob a garantia de que a ordem legal não será violada em prol do indivíduo (Justiça). Consequentemente “a liberdade individual não é um bem cultural” (FREUD, 2011, p. 41), o que equivale afirmar que o produto da evolução cultural é exatamente a restrição, que sob a vigilância da justiça, mantém todos sob seu

julgo¹⁹, ou seja, “o homem civilizado trocou um tanto de felicidade por um tanto de segurança” (FREUD, 2011, p. 61).

Noutras palavras, Freud (2012, p. 44) asseverou:

Ao reconhecermos que toda cultura repousa sobre a coerção ao trabalho e a renúncia dos impulsos, e que por isso produz inevitavelmente uma oposição daqueles que são afetados por elas, tornou-se claro que os próprios bens, os meios para sua obtenção e as disposições para a sua divisão não podem ser o essencial ou único elemento da cultura. Pois, eles são ameaçados pela rebelião e pela tendência destrutiva dos membros dessa cultura. Ao lado dos bens, temos agora os meios que podem servir para proteger a cultura, os meios de coerção e outros que devem ser capazes de reconciliar os homens com ela e recompensá-los pelos seus sacrifícios. Tais meios, porém, podem ser descritos como o patrimônio psíquico da cultura.

Freud (2011, 2012) prosseguiu sua exposição discorrendo como essa tensão civilização-cultura incide sobre a constituição psíquica do indivíduo, por meio das imposições circunscritas aos homens para a vida em comum, o que implicou em abordar temas tais como libido, instinto, ideias religiosas e a origem do sentimento de culpa (esse situado como o problema mais importante da evolução cultura) que não serão esmiuçados aqui, mas são igualmente relevantes para a compreensão do conceito em questão.

No intuito, de dar continuidade ao esforço empreendido para contemplar o conceito de cultura, as considerações freudiana expostas acima são articuladas, a seguir à concepção dos autores frankfurtianos quanto ao mesmo conceito.

Segundo Adorno (2011a, p.88) a cultura em seu percurso histórico “surge da separação entre trabalho intelectual e trabalho braçal” na qual extraiu suas forças, mas o ocultamento desta cisão culmina em sua regressão. Assim,

A cultura tornou-se ideológica não só como a quintessência das manifestações subjetivamente elaboradas pelo espírito objetivo, mas, em maior medida, também como esfera da vida privada. Esta esconde, sob a aparência de importância e autonomia, o fato de que é mantida apenas como apêndice do processo social. A vida se transforma em ideologia da reificação, em máscara mortuária (ADORNO, 2011a, p. 95).

A dicotomia outrora fomentada entre civilização e cultura é simultaneamente real e falsa, pois se a primeira refere-se ao progresso material, e a segunda aos aspectos relacionados

¹⁹ “É impossível não ver em que medida a civilização é construída sobre a renúncia instintual, o quanto ela pressupõe justamente a não satisfação (supressão, repressão, ou o quê mais?) de instintos poderosos” (FREUD, 2011, p. 43).

ao espírito, na sociedade tecnologicamente desenvolvida, portanto “civilizada” deveria haver – mas não há – as possibilidades de desenvolvimento “pleno” da cultura. Como mencionado por Horkheimer e Adorno (1973c, p. 93) “‘civilização’, entretanto, não se opõe originalmente à cultura do espírito para designar tão-só o aspecto material da cultura, mas designa, outrossim, o âmbito geral da humanidade, no sentido de *humana civilitas*”.

Embora possa parecer paradoxal, a cultura é minada na própria civilização. Uma vez que a “socialização é concebida na base da divisão do trabalho como meio para satisfazer as necessidades materiais de uma comunidade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973a, p. 27), essa “só é possível em virtude da submissão dos indivíduos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973a, p. 31). Neste sentido, a relação do indivíduo com o mundo “é determinada pelas cegas da produção de mercadorias e do mercado” (MARCUSE, 2001a, p.38).

Conforme, as palavras de Marcuse (2001b p. 72-79),

[a] “civilização” indica o reino da necessidade, do trabalho e do comportamento socialmente necessários, dentro do qual o homem não é efetivamente ele mesmo, nem está em seu próprio elemento, mas sim submetido à heteronomia, às condições e às necessidades exteriores [...] a civilização tecnológica tende a eliminar os objetos transcendentais da cultura (transcendentes em relação aos fins socialmente estabelecidos) e elimina ou reduz com isso aqueles fatores e elementos da cultura que, em face das formas dadas da civilização eram antagônicas e alheias [...] a civilização assume, organiza, compra e vende a cultura, idéias que em sua essência são não-operacionais, não orientadas para o comportamento, são traduzidas em operacionais e referidas ao comportamento.

É sob o caráter afirmativo da cultura que se eterniza o efêmero. Nesta “até mesmo a felicidade se converte em meio de enquadramento e moderação [...] os homens podem se sentir felizes até mesmo quando efetivamente não são” (MARCUSE, 2001a, p. 52-53). Se a felicidade plena conforme descreveu Freud (2011) constituía-se em impossibilidade, na indústria cultural ela adquire caráter de promessa, se constituindo como um de seus principais lemas. Como sinalizou Marcuse (2001a) não importa o que vive o homem, mas sim que viva da melhor maneira possível. Para oferecer tal nível de “satisfação”, às necessidades são fomentadas socialmente e os fenômenos culturais tornam-se vendáveis.

Os bens da cultura, cujo acesso e posse outrora se constituíram como privilégio de alguns, passou a ser disseminada indiscriminadamente pela indústria cultural. Todavia, a “venda em liquidação dos bens culturais não introduz as massas nas áreas de que eram antes excluídas, mas serve, ao contrário, nas condições sociais existentes, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006c, p. 132).

Freitag, por sua vez discorre sobre a produção cultural nos seguintes termos:

[...] foi concebida e reorganizada para preencher funções sociais específicas, antes preenchidas pela cultura burguesa, alienada de sua base material. A nova produção cultural tem a **função de ocupar o espaço do lazer** que resta ao operário e ao trabalhador assalariado depois de um longo dia de trabalho, a fim de recompor suas forças para voltar a trabalhar no dia seguinte, sem lhe dar trégua para pensar sobre a realidade miserável em que vive. A indústria cultural, além disso, **cria a ilusão de que a felicidade não precisa ser adiada para o futuro**, por já estar concretizada no presente [...] finalmente, ela **elimina a dimensão crítica ainda presente na cultura burguesa**, fazendo as massas que consomem o novo produto da indústria cultural esquecerem sua realidade alienada [...] Preenchidas essas funções, a reprodução das relações sociais como um todo está novamente assegurada, já que os indivíduos não tem mais oportunidade de se conscientizarem das relações de exploração em que vivem [...] A cultura fornecida pelos meios de comunicação de massa não permite que as classes assalariadas assumam posição crítica face a sua realidade, já que ela mistura os planos da realidade material com as suas formas de representação e progressivamente anulam os mecanismo de reflexão e crítica para acionarem a percepção e os sentidos [...] **A indústria cultural**, que se caracteriza por sua dimensão anti ou acultural [...] por sua vinculação com a moderna técnica [...] e seu consumo de massas e seu caráter de mercadoria, **constitui a fórmula moderna que a sociedade burguesa encontrou para autoperpetuar-se** (FREITAG, 2004, p.72-74 grifo nosso).

Nas palavras de Horkheimer e Adorno (2006c, p. 105), a “violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas”, atrofiando-lhe a imaginação e espontaneidade, pois, quase tudo que se apresenta ao homem não passa do velho travestido de novo, que, por meio dos produtos de diversão e entretenimento, principalmente os oferecidos na “ocupação” do tempo livre, ocultam a mesmice em que o indivíduo foi submetido, sem que este perceba, ou tenha forças para a contraposição, que permanece subjugado, atrelado sempre a mesma lógica: a lógica do trabalho.

Percebe-se que a dupla função da cultura de “representar e consolidar a ordem existente e ao mesmo tempo a de criticá-la, denunciá-la como imperfeita e contraditória” (FREITAG, 2004, p. 77), é por fim, unificada. Sucumbi-se a função acrítica, pois, “a integração dos valores culturais na sociedade existente supera a alienação da cultura perante a civilização, e com isso nivela a tensão entre ‘dever’ e ‘ser’ [que ao mesmo tempo é real e histórica], entre potencial e atual, futuro e presente, liberdade e necessidade” (MARCUSE, 2001b, p.79).

Não à toa Horkheimer e Adorno (2006c) cunharam o termo indústria cultural no lugar de cultura de massa para evitar o entendimento errôneo de que a cultura surgiria espontaneamente da própria massa. Segundo Adorno (1971a, p. 287-288),

a indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com o prejuízo de ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento da natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total.

A unificação desses domínios ocorre pelo emprego das técnicas produzidas no âmbito da indústria cultural, esta que, por seu turno diz mais respeito à distribuição e reprodução mecânica dos bens culturais – da arte principalmente, “permanecendo ao mesmo tempo externa ao seu objeto” (ADORNO, 1971a, p. 290). Conforme, advertiram Horkheimer e Adorno (2006c, p. 100) “o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade”, consequentemente “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”.

Com efeito, o aperfeiçoamento das técnicas da indústria cultural tem por solo fértil a diversão no tempo livre, pela disseminação desenfreada de produtos que ilusoriamente asseguram a felicidade do consumidor. No entanto, “a satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhe propicia” (ADORNO, 1971a, p. 294).

Desta forma, faz-se imprescindível abordar o que é entendido como diversão e como tempo livre. De acordo com Horkheimer e Adorno (2006c, p. 113):

a diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação de mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão às cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho.

Em outro trecho, Horkheimer e Adorno (2006c, p. 119) afirmaram:

Divertir-se significa estar de acordo. Isso só é possível se isso se isola do processo social em seu todo, se idiotiza e abandona desde o início a pretensão inescapável de toda obra, mesmo da mais insignificante, de refletir em sua limitação ao todo. Divertir-se significa sempre não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última idéia de resistência que

essa realidade ainda deixa substituir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação.

Por sua vez, quanto ao tempo livre, Adorno (2011b, p. 103) escreveu que a expressão anteriormente se referia ao ócio, tratava-se de um privilégio de uma vida folgada, conseqüentemente distinto do “tempo não livre, aquele é preenchido pelo trabalho e, poderíamos acrescentar, na verdade, determinado desde fora”. De acordo com autor, o tempo livre “mantém as pessoas sob um fascínio. Nem em seu trabalho, nem em sua consciência dispõem de si mesmas com real liberdade” (ADORNO, 2011b, p. 103). Ainda segundo Adorno (2011b, p. 106) o tempo livre da maneira que está circunscrito é tempo não-livre, mas administrado pelo trabalho, pois o “tempo em que se está livre do trabalho tem por função restaurar a força de trabalho, o tempo livre do trabalho – precisamente porque é um mero apêndice do trabalho”. Assevera que uma das características do tempo livre é não remeter as pessoas ao trabalho, mas também não lhes conceder folga do trabalho exigindo das pessoas um comportamento compatível a esse. Outro aspecto refere-se à forma de ocupação do tempo livre é que a sociedade impinge ao indivíduo o que deve ser feito neste tempo. Adorno (2011b) alega que nas condições atuais, no estado de letargia, culmina o tédio. É deste que as pessoas buscam fugir preenchendo o tempo com o que lhe é oferecido em forma de distração, porém, “o tédio existe em função da vida sob a coação do trabalho e sob a rigorosa divisão do trabalho” (ADORNO, 2011b, p. 110).

Por fim, boa parte das atividades do tempo livre pode ser entendida como pseudo-atividades, cuja fatídica característica é a anulação da espontaneidade, ou seja, o empobrecimento e até a extinção da experiência²⁰. Adorno ao discorrer sobre teoria e práxis (1995) relaciona a pseudo-atividade com o falso primado da práxis, essa que tem sua origem no trabalho. Neste sentido, menciona Adorno (1995, p. 217-18) “a pseudo-atividade constitui um engano em relação à despotenciação de uma práxis que pressupõe um agente livre e autônomo, que já não existe mais”. Assim na pseudo-atividade como práxis “a tendência objetiva da sociedade liga-se, sem fissuras, à involução subjetiva. Parodisticamente, a história universal produz outra vez os tipos de homens que necessita” (ADORNO, 1995, p. 218). O equivalente a homens administrados, suprimidos da espontaneidade e experiência, que por vez é renegada pelo próprio sujeito, “ninguém quer

²⁰ “Pobreza de experiência: isso não deve ser compreendido como se os homens aspirassem as novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza, externa e também interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre, tampouco, são ignorantes ou inexperientes. Frequentemente pode-se afirmar o oposto: eles ‘devoraram’ tudo, a ‘cultura’ e o ‘ser humano’, e ficaram saciados e exaustos” (BENJAMIN, 2012, p. 127).

fazer experiência, se é que ainda se é capaz de estar abertos a elas” (ADORNO, 1995, p. 216).

Mesmo neste cenário, Adorno (2011b, p. 110) admite:

Sempre que a conduta no tempo livre é verdadeiramente autônoma, determinada pelas próprias pessoas enquanto seres livres, é difícil que se instale o tédio; tampouco ali onde elas perseguem seu anseio de felicidade, ou onde sua atividade no tempo livre é racional em si mesma, como algo em si pleno de sentido [...] Se as pessoas pudessem decidir sobre si mesmas e sobre suas vidas, se não tivessem encerradas no sempre-igual, então não se entediariam. Tédio é reflexo do cinza objetivo.

Na acepção de Adorno (2011b) quanto ao tempo livre vê-se que as pessoas embora absorvidas pela determinação de ocupar-se constantemente também o podem fazê-lo de forma autônoma, desde que o façam como seres livres, contudo, para gozar de liberdade é imprescindível ao ser humano à manifestação da consciência, essa que o permite vislumbrar as contradições da realidade irreal em que está inserido.

Assim, observa-se que a formação cultural – mesmo que em colapso, após a instauração da semiformação, proliferada pela indústria cultural – pode extrair da própria “cultura” os elementos necessários, para que a expressão da barbárie, seja evitada, por meio da reflexão crítica. De acordo com Adorno (2006b, p.119) esta seria a principal exigência da educação: lutar para que as condições que levaram à Auschwitz sejam vencidas e que situações de violência não se repitam.

Sob a perspectiva, de que a formação cultural é possível – mesmo que dificilmente realizável – pelos processos educativos, apresenta-se como relevância social, política e acadêmica para a execução desta pesquisa, respectivamente, o fato de que: i) a escola é uma das instituições sociais prioritárias na formação e socialização do sujeito, dentro da qual, a figura do formador (professor) emerge como predominante; ii) a possibilidade de emancipação do indivíduo é propiciada pela autoreflexão crítica, que só é possível por meio da consciência política, por conseguinte, mantém em discussão o caráter formativo da educação; e, por fim, iii) enquanto a educação não oferecer possibilidades de formação cultural e houver enrijecimento do pensamento, seguido do enfraquecimento das formas de resistência, que por sua vez, se apresentam como que obnubilados pela semiformação, a discussão dos temas relacionados à educação e à escola é imprescindível ou, dito de outro modo, para que a barbárie expressada em *Auschwitz* não se repita (ADORNO, 2006), assim, a reflexão sobre a formação cultural do professor é necessária. Portanto se estabeleceu como tema a formação cultural dos professores e o objetivo da pesquisa é identificar e analisar os aspectos relacionados à formação cultural e as atividades do tempo

livre dos professores do Ensino Fundamental II e Médio. Nesta busca, a seguir, são apresentados os objetivos e as hipóteses da pesquisa.

2.3 OBJETIVOS

Identificar e analisar os aspectos relacionados à formação cultural e as atividades do tempo livre dos professores do Ensino Fundamental II e Médio da Rede Estadual da região central da cidade de São Paulo.

Foi delineado como objetivos específicos:

a) Analisar os aspectos referentes à formação do professor:

- Identificar quais elementos os professores destacam da formação inicial;
- Descrever a perspectiva dos professores em relação à formação continuada;
- Descrever quais atividades que os professores consideram contribuir para a autoformação.

b) Verificar a participação política dos professores tanto no sindicato como na escola.

c) Identificar e analisar quais são as atividades realizadas pelos professores no tempo livre.

d) Identificar qual função os professores atribuem à escola.

2.4 HIPÓTESES

A partir da perspectiva teórica adotada na presente pesquisa admitiu-se como hipótese geral que os professores tendem a manifestar os mesmos aspectos relacionados à formação cultural e realizar as mesmas atividades no tempo livre.

As hipóteses específicas estão associadas, respectivamente aos objetivos a, b, c, e d anunciadas a seguir:

1. Não há diferença quanto aos aspectos relacionados à formação entre os professores da rede estadual de ensino fundamental II e médio da região central da cidade de São Paulo;
2. Os professores do ensino fundamental II e médio da rede estadual, da região central da cidade de São Paulo tendem a apresentar o mesmo posicionamento quanto ao sindicato e a escola;
3. Os professores do ensino fundamental II e médio da rede estadual, da região central da cidade de São Paulo tendem a desenvolver as mesmas atividades no tempo livre
4. Os professores do ensino fundamental II e médio da rede estadual, da região central da cidade de São Paulo tendem a atribuir a mesma função à escola.

2.5 MÉTODO

Apresenta-se neste tópico: os critérios para seleção da população e da amostra; a caracterização da amostra; a descrição dos instrumentos utilizados; bem como o detalhamento dos procedimentos da coleta de dados.

2.5.1 Critérios para seleção da população e da amostra das instituições escolares

Inicialmente consultou-se a página eletrônica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)²¹ para definição da região a ser estudada. Identificou-se que a Coordenadoria de Ensino da Grande de São Paulo (COGSP) está dividida em 28 Diretorias de Ensino (DE), das quais 13 estão localizadas nas cinco principais regiões do município de São Paulo, assim distribuídas: 3 na região sul, 5 na leste, 2 região norte, uma no centro sul, outra no centro oeste e mais uma no centro. O número de escolas estaduais, municipais e particulares por DE é apresentado na tabela 3.

Optou-se por eleger a DE da região centro para delimitação do campo de pesquisa, a qual compreende 15 bairros²², com 68 escolas estaduais, 49 escolas municipais e 306 escolas particulares, uma vez que, a DE do centro possui instituições de ensino em locais

²¹ Cf. <http://www.educacao.sp.gov.br/>

²² Distritos abrangidos pela da Diretoria de Ensino, região Centro: Água Rasa, Alto de Pinheiros, Barra Funda, Bom Retiro, Brás, Casa Verde, Consolação, Limão, Pari, Perdizes, República, Santa Cecília, Santana, Sé e Vila Guilherme.

considerados como “área de risco” ou de excelente localização, assim como a infraestrutura das escolas também é determinada pelo local que a essa está situada. Sabe-se que tal condição não necessariamente expõe diferença em relação às demais Diretorias de Ensino da cidade de São Paulo, ou seja, as escolas nessas condições, não são exclusividade da região central. Todavia, essas discrepâncias dificilmente são observadas em outras regiões da cidade.

Tabela 3. Números de escolas estaduais, municipais e particulares por Diretoria de Ensino da cidade de São Paulo.

Diretoria	Estadual (n)	Municipal (n)	Particular (n)	Total
Centro	68	49	306	423
Centro Oeste	84	115	511	710
Centro Sul	75	83	400	558
Leste 1	89	109	261	459
Leste 2	94	127	228	449
Leste 3	80	158	175	413
Leste 4	78	145	206	429
Leste 5	93	83	292	468
Norte 1	104	179	294	577
Norte 2	70	86	220	376
Sul 1	87	128	305	520
Sul 2	94	124	169	387
Sul 3	110	102	144	356
Total	1.136	1.488	3.511	6.125

Fonte: informações disponibilizadas para *Download* no site da SEE-SP, consultadas em setembro de 2012.

Observar-se na tabela 3 que o número de escolas particulares na cidade de São Paulo é consideravelmente superior a quantidade de instituições municipais e estaduais, que no total somam 2.624 escolas, das quais 1.136 são municipais e 1.488 estaduais. Já as instituições privadas totalizam 3.511, cabe ressaltar que neste montante há escolas de todos os níveis de ensino, desde o fundamental I até o ensino médio, o que não invalida a constatação da supremacia numérica dessas instituições em detrimento das escolas públicas. Uma possível explicação para este fato está associada à suposta baixa qualidade do ensino público, elevando assim, o “prestígio” das instituições particulares.

A questão da qualidade do ensino público é um tema recorrente quando se discute a educação brasileira, mas ao que tudo indica ainda não se constitui como superado, principalmente quando se observa o valor atribuído as instituições privadas, que carregam a insígnia de serem de melhor qualidade. Talvez seja necessário demonstrar as prováveis inverdades contidas nesse pressuposto, pois até mesmo os professores da rede pública de ensino matriculam seus filhos nas instituições privadas, como verificado no estudo promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e a Cultura (UNESCO, 2004).

Após o levantamento do número de instituições de ensino de cada Diretoria e a seleção da região a ser pesquisada. Definiu-se como critério para a seleção da amostra institucional que esta seria composta por escolas estaduais que dispusessem de todas as séries/anos (5ª a 8ª série/5º ao 9º ano) do Ensino Fundamental II e todas as séries (1ª a 3ª série) do Ensino Médio.

Cabe destacar que a Diretoria de Ensino da região central possui 69 escolas estaduais, das quais 26 são compatíveis com o critério estabelecido para a composição da amostra. Todavia, a seleção de seis escolas que compôs o campo de estudo para a realização desta pesquisa deu-se com base nos dados enviados pela SEE-SP à pesquisadora, via endereço eletrônico (e-mail) em março de 2012, como explicado em nota²³.

2.5.2 Caracterização da População e seleção da Amostra dos professores

Os sujeitos desta pesquisa são professores que atuam nos ciclos: Fundamental II ou Médio das escolas estaduais da DE da região centro da cidade de São Paulo. Optou-se por estudá-los por dois motivos: o primeiro relaciona-se a variabilidade dos cursos de graduação que habilitam para o exercício do magistério, nesse caso “as licenciaturas”, pois, uma vez que, a pesquisa fosse direcionada apenas ao primeiro ciclo do ensino fundamental

²³ Durante o mês de março de 2012, os arquivos para *download* disponibilizados pela SEE-SP estavam inacessíveis, dessa maneira, a pesquisadora dirigiu-se pessoalmente ao local para solicitar os dados ao devido responsável, esse lhe enviou um primeiro arquivo no dia 02/03/2012 e após solicitação de esclarecimentos quanto às siglas utilizadas no documento foi enviado por ele, um segundo arquivo no dia 04/04/2012, seguido da respectiva legenda, com pedidos para que o primeiro fosse desconsiderado, pois se encontrava desatualizado. Neste documento identificou-se apenas 11 escolas estaduais na região central, das quais 6 eram compatíveis com os critérios de seleção da amostra. Todavia, no momento em que os dados da SEE-SP foram reconsultados no início do mês de setembro (09/09/2012), percebeu-se que o número de instituições de ensino condizentes com os requisitos estabelecidos era de 26 escolas. Uma vez que a coleta de dados já estava em andamento manteve-se as seis escolas selecionadas no início do estudo, pois não havia tempo hábil para contemplar as demais.

(Educação Básica) ter-se-ia na amostra somente graduados do curso de Pedagogia; outro aspecto que influenciou na tomada de decisão (professores do ensino Fundamental II e docentes do ensino Médio) é que o 1º ciclo do ensino Fundamental é majoritariamente de responsabilidade municipal. Desta forma estabeleceu-se que o primeiro ciclo do ensino fundamental não comporia a amostra.

O segundo refere-se ao fato que estudar ambos os grupos (professores que lecionam no ensino fundamental e professores que lecionam no ensino médio) possibilita verificar se há distinção entre eles quanto aos aspectos investigados nesta pesquisa. Cumpre mencionar que esta seleção permite examinar fatores específicos de cada ciclo, assim como, um em relação ao outro, ou seja, é possível analisar os dados de forma direcionada, de acordo com os objetivos estabelecidos.

Para seleção da amostra de professores, a técnica de amostragem utilizada no começo da pesquisa foi à estratificação aleatória simples. Procedeu-se inicialmente com a identificação das Diretorias de Ensino da Rede Estadual Paulista, da qual se extraiu a DE da região central, nesta localizou o número total de escola.

No presente estudo foi selecionado o estrato das escolas estaduais que dispunham de turmas tanto do ensino fundamental II como de ensino médio da região central da cidade de São Paulo, para, posteriormente selecionar por sorteio quais disciplinas lecionadas orientariam a seleção de professores.

Após a identificação das instituições de ensino efetuou-se a seleção dos professores, por meio de um sorteio aleatório das disciplinas que *a priori* direcionariam quais profissionais possivelmente participariam da pesquisa. Para tal, sorteou-se a escola e posteriormente a disciplina²⁴, em seguida sem a reposição da primeira disciplina sorteada repetiu-se o procedimento para as demais instituições de ensino. A ordem das escolas e disciplinas sorteadas foi: Escola A – Educação Física; Escola B – Biologia/Ciências; Escola C – Física; Escola D – Matemática; Escola E – Língua Portuguesa; e, Escola F – Artes. Com intuito de preservar a identificação das escolas adotou-se a sequência alfabética: A, B, C, D, E e F.

Foi estabelecido inicialmente que todos os professores atuantes na escola, na respectiva disciplina contemplada no sorteio, de acordo, com sua disponibilidade em participar comporiam o rol da amostra. Todavia, no decorrer da coleta de dados foi constatado que o número de professores atuantes nas escolas A, B, C e D era relativamente pequeno, pois para as disciplinas sorteadas cada escola disponha de apenas dois professores. Desta

²⁴ Disciplinas que participaram do sorteio: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Química, Física, Biologia/Ciências, Filosofia, História, Arte, Educação Física e Sociologia.

forma, alterou-se o critério de seleção para composição final da amostra de professores para: disposição do profissional em participar da pesquisa no dia da visita da pesquisadora independente da disciplina lecionada.

No total, foram 21 participantes, sendo 2 da escola A; 3 da escola B; 2 da escola C; 5 da escola D; 7 da escola E e 2 da escola F. Destaca-se que após a alteração do critério de seleção dos professores as quatro primeiras escolas foram revisitadas pela pesquisadora, mas nas instituições A e C não houve autorização por parte da coordenação pedagógica para realização da entrevista com professores de outras disciplinas, pois, de acordo com ela os profissionais estavam atarefados com atividades mais urgentes. O mesmo ocorreu na escola E, cujo vice-diretor determinou que apenas os docentes da disciplina sorteada participariam da entrevista, devido outras pesquisas em desenvolvimento na escola.

2.5.3 A seleção e amostra de estagiários

A amostra inicial desta pesquisa seria composta por professores e estagiários do ciclo fundamental II e Médio do ensino estadual em escolas da região central da cidade de São Paulo.

Foi estabelecido que os critérios para seleção da amostra de estagiários seriam um para inclusão e outro para exclusão. O primeiro referente aos cursos de licenciatura, todos os graduandos desses cursos poderiam participar da pesquisa. O segundo concernente à exclusão dos estagiários dos demais cursos tais como: Pedagogia, Psicologia, alunos de pós-graduação (e.g Gestão Escolar) entre outros possíveis.

Assim, determinou-se previamente que a amostra de estagiários seria composta por todos que se disponibilizassem a participar da pesquisa no momento em que a pesquisadora estivesse presente na escola, mas no decorrer do estudo uma série de impeditivos inviabilizou a realização das entrevistas com os estagiários. Inicialmente os coordenadores pedagógicos ou outro dirigente responsável alegaram que o acesso aos estagiários não seria possível naquele momento, pois havia procedimentos administrativos quanto ao registro desses em processo de conclusão, tais como: ajuste de quadro de horários para a realização do estágio, entrega de documentos por parte do estagiário, consentimento do professores, entre outros.

A pesquisadora concordou em retornar as instituições em outra ocasião, mas após diversas visitas verificou-se que a presença de boa parte ou praticamente da maioria dos

estagiários nas escolas selecionados era/é um engodo. Em apenas duas escolas (B e F) os responsáveis declararam desde o primeiro contato da pesquisadora que não dispunham de estagiários na escola, devido à sua localização da mesma (áreas com risco de violência) nas demais os representantes afirmaram posteriormente de maneira predominante que as horas de estágios são assinadas sem sua realização. Houve comentários sobre professores que não aceitam os estagiários e para evitá-los também assinam a ficha de estágio dispensando rapidamente o aluno de licenciatura da sala de aula.

Consequentemente após quatro meses de tentativa sem sucesso foi sugerido pela banca do exame de qualificação que a amostra de estagiário fosse desconsiderada, pois, devido aos fatores já mencionados e o tempo estabelecido para conclusão da pesquisa tornou-se inviável insistir nas visitas às escolas. Desta maneira ampliou-se a amostra de professores por considerar que estes de fato estão presentes na escola, mesmo que ocorra uma ausência ou outra.

2.5.4 Instrumentos para coleta de dados

O instrumento utilizado trata-se de um roteiro de entrevista estruturada: um para o professor, e outro para os estagiários, elaborado a partir da escala de tipo Likert aplicada por Francisco (2010), da qual se extraiu indicações para a estruturação e delimitação das perguntas de cada bloco que compôs o instrumento. É importante destacar que os itens da escala utilizada por Francisco (2010) não foram reproduzidos no roteiro deste trabalho, mas consultado como referência. A consulta ao material empregado por Francisco (2010) ocorreu para identificar quais elementos poderiam ser contemplados em cada bloco de questões, uma vez que estes foram divididos por temas.

Para fins de análise de acordo com os objetivos especificados, além do item de identificação do sujeito, composto por uma parte “Identificação do Sujeito”, com intuito de obter informações referentes: ao gênero; faixa etária; tempo de magistério; atuação na escola; e, situação de trabalho. O roteiro de entrevista para os professores foi dividido em 7 blocos: Bloco I - rotina de trabalho com onze questões; Bloco II e II' - formação inicial e formação continuada com seis; Bloco III - participação política com dois; Bloco IV - autoformação com uma pergunta; Bloco V - função da educação com uma; Bloco VI - tempo livre com três; e, Bloco VII - tarefas diárias com uma questão (Ver APÊNDICE A).

Quanto ao roteiro de entrevista elaborado para os estagiários, alguns questionamentos foram ajustados, a saber: no item identificação do sujeito questionou-se o curso e a etapa da graduação, assim como o período em que se encontra e a carga horária do estágio. No bloco sobre rotina de trabalho acrescentou-se a questão sobre outras atividades realizadas no estágio. A primeira questão do Bloco II – “formação inicial” foi adaptada para: “Para você quais as disciplinas mais importantes do curso de graduação para sua formação como futuro professor? Por que?”.

No Bloco II’ – “formação continuada” duas perguntas foram acrescentadas: “onde e quando você realiza estudos e/ou leituras que não estão diretamente relacionadas com sua prática como estudante-estagiário?”, “Quais são os seus interesses quando não está envolvido com suas atividades acadêmicas ou profissionais?”. Referente ao Bloco III – “participação política” três questionamentos foram adicionados: “Para você qual a função do Centro Acadêmico na Universidade?”, “O que você acha da representação do Centro Acadêmico?”, e, “Você participa de algum movimento de representação acadêmica? Por quê? Se sim, que tipo de envolvimento?”. Neste mesmo Bloco, a pergunta sobre a participação sindical, foi adaptada pela alteração do tempo verbal: “Pretende ter participação no sindicato? O que pensa sobre?”. Nos demais não houve alterações (Ver APÊNDICE B). É necessário explicitar que embora o roteiro de entrevista formulado para os estagiários não tenha sido aplicado considera-se relevante mantê-lo descrito e anexado na pesquisa como forma de registrar todo o processo investigativo.

Desta forma, os roteiros de entrevistas, além dos cinco primeiros itens de identificação contêm: 25 questões no total para os professores e 28 questionamentos para os estagiários.

Conforme mencionaram Selltiz e colaboradores (1965), a entrevista estruturada pode combinar perguntas abertas e fechadas que aplicadas por contato direto exercem duas funções: “descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (p.189). Justifica-se que a aplicação individual reduz a possibilidade “de os entrevistados não responderem ao questionário ou deixarem algumas perguntas em branco”, assim como é possível “explicar e discutir os objetivos da pesquisa e do questionário”, como também “responder dúvidas que os entrevistados tenham em certas perguntas” (SELLTIZ et al., 1965. p. 196). Vantagens que Hidder (1987, p.19) também destaca, além de mencionar que tal aplicação “quase sempre produz uma melhor amostra da população em estudo”.

Assim, as entrevistas foram realizadas individualmente com duração estimada em 20 minutos por participante. Uma vez que se constituiu de um roteiro estruturado, em forma de questionário com questões objetivas, preenchidas pela própria pesquisadora para garantir a coleta de todas as informações solicitadas e esclarecimentos quando necessários.

2.5.5 A coleta de dados

Neste tópico são apresentadas e explicadas as circunstâncias em que ocorreu a coleta de dados da pesquisa. Após a realização dos sorteios das disciplinas para seleção dos prováveis professores participantes procedeu-se à comunicação direta com os respectivos diretores e coordenadores pedagógicos, a fim de obter a devida autorização para o desenvolvimento do estudo.

A pesquisadora visitou pessoalmente as seis escolas selecionadas, contatando inicialmente o coordenador pedagógico²⁵ de cada uma. Esse primeiro contato teve como função a identificação e entrega da carta de apresentação e a exposição da pesquisa. Houve consentimento automático em quatro escolas visitadas (A, C, D e E), nas demais (B e F) notou-se procrastinação por parte dos responsáveis em receber a pesquisadora. Na escola B o acesso aos professores foi autorizado pela coordenação pedagógica duas semanas após a primeira visita. Já na escola F, o vice-diretor permitiu a realização das entrevistas, mas inviabilizou o contato com os profissionais, alegando que os docentes participariam de uma série de reuniões com a coordenação pedagógica para tratar de assuntos relacionados à prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), as entrevistas nessa escola (F) ocorreram um mês após visitas semanais.

Nas escolas A, B, C, D e F os responsáveis sugeriram a pesquisadora que as entrevistas fossem realizadas durante o intervalo dos alunos (recreio) ou segundo preferência do professor. Na escola E, a pedido da direção foi disponibilizado e agendado dois horários da reunião de “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC) para a realização da pesquisa. Assim, das entrevistas executadas nessas escolas: sete ocorreram no intervalo de aula, uma ao término do turno do professor, sete no horário da reunião de ATPC e seis durante a presença do professor em sala de aula, nas quais os alunos solucionavam exercícios da apostila ou estavam em atividades físicas estruturas que não careciam necessariamente de interferência do professor (caso específico dos professores de educação física).

No primeiro momento da pesquisa as escolas foram visitadas segundo a ordem obtida no sorteio (A, B, C, D, E e F), mas após a alteração do critério de seleção dos professores foram revisitadas de acordo com agendamento prévio por telefone. Destaca-se que as seis escolas receberam ao menos três visitas por parte da pesquisadora. Notou-se em todas as instituições comentários por parte dos funcionários (inspeção, coordenação e direção) sobre

²⁵ Em duas escolas a autorização foi obtida diretamente com a direção.

a indisciplina dos alunos, ausência de apoio dos órgãos públicos (Governo/Sindicato) ao corpo docente e aos responsáveis administrativos e a desmotivação do professor em permanecer no magistério. Comentários similares foram freqüentes antes e pós a realização das entrevistas com os professores. Dessa maneira, as anotações realizadas pela pesquisadora durante sua estada nas escolas serão consideradas como informações complementares no processo de análise dos dados.

Algumas situações se constituíram inicialmente como impasses para o desenvolvimento da pesquisa, como a ausência de dois dos docentes, no dia e horário agendado para a realização da pesquisa, previamente definidos por eles mesmos. Foi recorrente por parte dos professores da escola C e F, a postergação em participar da pesquisa mesmo após o livre consentimento. Ressalta-se que houve anteriormente um processo de verificação da disponibilidade do professor, momento no qual, este foi informado quanto à natureza do estudo, após tal esclarecimento foi-lhe apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE C).

Notou-se que dois dos participantes mesmo após ter consentido em responder aos questionamentos demonstraram desinteresse no decorrer da entrevista, o que ficou evidente nas respostas emitidas por esses profissionais. Observou-se também que os professores que participaram das entrevistas durante o horário de ATPC apresentavam-se supostamente mais atentos, além de explanarem melhor suas respostas. Já o docente entrevistado no final de seu turno demonstrou impaciência emitindo respostas breves sem expandi-las mesmo após solicitação da pesquisadora. Por fim, os professores entrevistados no decorrer da aula o fizeram com atenção, mas sem detalhamento nas respostas, pois vez ou outra observavam se os alunos realizavam a atividade proposta. Cumpre mencionar que com exceção das entrevistas efetuadas no decorrer do horário de ATPC, cujo horário fora designado pela coordenação pedagógica, às demais se deram conforme solicitação do próprio professor quanto ao dia e o momento que-lhe seriam mais oportunos.

2.6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fim de apresentar e discutir os resultados da pesquisa, este tópico está subdividido em de modo a analisar as 4 categorias definidas (Formação e Trabalho Docente; Engajamento Político; Atividades do Tempo Livre; e, Função da Escola) distribuídas em seis pontos articulados entre si. O primeiro referente à identificação e caracterização da amostra, baseadas nas respostas ao questionário, quanto ao sexo, faixa etária, tempo de magistério

e atuação na escola, disciplinas e ciclos que leciona, procurando traçar um perfil dos professores em relação à sua trajetória profissional.

O segundo expõe os resultados sobre os aspectos relacionados à rotina de trabalho, contido nos questionamentos do Bloco I, a saber: situação de trabalho; tempo de deslocamento; quantidade de escolas, turnos e alunos; carga horária; tempo empregado para o preparo de aula; local de preparo e o exercício de outras atividades (remunerada ou não). O terceiro apresenta os resultados quanto à formação inicial, continuada e autoformação dos professores identificados nas respostas aos Blocos II, II' e IV (Formação Inicial, Formação Continuada e Autoformação, respectivamente). Esses pontos compõem a discussão da categoria “Formação e Trabalho Docente”.

O quarto ponto dispõe os dados quanto à participação política contemplados no Bloco III (Participação Política). Discutir-se-á aqui a categoria “Engajamento Político”. O quinto expõe as atividades realizadas pelo professor fora do horário de trabalho, verificadas no Bloco VI (Tempo Livre), no qual, apresentam-se reflexões relacionados à categoria “Atividades do Tempo Livre”. No sexto ponto expõem-se os dados relacionados ao o quê os professores designaram como função da educação (Bloco V), constituindo-se a última categoria “Função da Escola”.

O procedimento estatístico empregado para elaborar a análise destes elementos foi:

- a) identificação da frequência e proporção de todas as variáveis apresentadas ao longo da análise, assim como obtenção das médias e seus respectivos desvios padrões das variáveis, em que tal procedimento era aplicável;
- b) teste de hipóteses, utilizando-se da prova estatística χ^2 de independência²⁶.

2.6.1 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Esta categoria tem por função descrever e analisar os aspectos referentes á formação e o trabalho docente identificados no instrumento empregado como mencionado acima, está

²⁶ É um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor da dispersão para duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre as variáveis qualitativas. É um teste não paramétrico, cujo princípio básico é comparar proporções, isto é, as possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para cada evento. Informações disponíveis em: <http://www.cultura.ufpa.br/dicas/> - Laboratório de Informática – ICB – UFPA. Acesso em 23 de dezembro de 2012.

divida em três tópicos resumidos em: identificação e caracterização da amostra; rotina de trabalho; e, aspectos referentes à formação.

2.6.1.1 Descrição e caracterização da amostra de professores

Como mencionado anteriormente a amostra é composta por 21 professores atuantes nos Ensinos Fundamental II e Médio de 6 escolas estaduais da região central da cidade de São Paulo, a fim de caracterizá-la, de modo a facilitar a visualização os dados obtidos estão descritos em forma de tabelas. São destacadas as seguintes características dos sujeitos: 1) Distribuição segundo sexo; 2) Faixa etária; 3) Tempo de Magistério e escola atual; 4) Área de conhecimento em que lecionam; e, 6) Ciclo (s) em que leciona. As informações distribuídas nessas tabelas referem-se às respostas aos itens de identificação e ao questionamento nº 3 do Bloco I.

1) Quanto ao sexo

A tabela 4, a seguir, mostra a composição da amostra dividida por sexo:

Tabela 4. Distribuição dos professores da amostra, segundo sexo.

Sexo	Frequência	Proporção
Feminino	12	0,57
Masculino	9	0,43
Total	21	1,00

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Observa-se na tabela acima que o número maior de participantes da amostra é do sexo feminino. Esse fato é também observado nos dados oficiais e pesquisas que indicaram que a maior parte dos professores no magistério é composta por mulheres. As investigações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1999) com base nos Censos dos Profissionais do Magistério da Educação Básicas identificaram que mais de 80% dos docentes brasileiros são sexo feminino.

2) Quanto à faixa etária

A tabela 5 apresenta a faixa etária dos professores que compuseram a amostra:

Tabela 5. Faixa etária dos professores do ensino fundamental II e médio das escolas estaduais da região central de São Paulo.

Idade (anos)	Frequência	Proporção
Até 30	3	0,14
De 31 a 40	6	0,29
De 41 a 50	11	0,52
Mais de 51	1	0,05
Total	21	1.00
Média	40, 7	
Desvio Padrão	10,1	

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Identifica-se na tabela 5 que um pouco mais da metade (0,52) dos participantes tem mais de 40 anos de idade, seguido de 0,29 com idade entre 31 a 40 anos. Dos professores entrevistados apenas um tem idade superior a 51 anos, e três tem menos de 30 anos. Esse resultado é compatível com os dados disponibilizados pelo INEP (2009) que demonstraram que a maioria dos professores da capital paulista tem idade entre 25 e 44 anos, índice que também se mantém em relação aos docentes do Estado de São Paulo. Desta forma, percebe-se que essa é a faixa etária predominante entre os profissionais da Educação Básica.

Assim, como verificado nesta pesquisa, as informações obtidas pelo INEP (2009) sinalizam que o número de professores mais jovens ou idosos é menor, principalmente em relação aos docentes com mais de 65 anos de idade, o que nos permite cogitar que os jovens supostamente estão em processo de formação e os mais velhos provavelmente já encerram a carreira profissional. Segundo os dados informados pela Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo em Agosto de 2012, a Diretoria de Ensino da Região Centro dispunha de 3.181 docentes, dos quais 1.692 (54%) tinham idade entre 30 e 49 anos, ou

seja, os resultados identificados nesta pesquisa em relação à faixa etária não difere da perspectiva nacional, estadual e regional.

Por fim, verifica-se na tabela acima que a idade média dos docentes da amostra é 40,7 anos, com desvio padrão de 10,1. É possível destacar que a média de idade do sexo feminino é 39,3 anos com desvio padrão de 9,1. Já para o sexo masculino, a média é de 42,4 anos com desvio padrão de 11,6. O que permite afirmar que as mulheres ingressam relativamente mais jovens ao magistério, mas com pouca diferença em relação à média de idade da amostra.

3) Quanto ao tempo de atuação no magistério e na escola atual

A tabela 6 apresenta o tempo de atuação no magistério e na escola atual.

Tabela 6. Tempo de atuação no magistério e na escola atual.

Tempo (anos)	Magistério		Escola Atual	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Menos de 1	1	0,05	4	0,19
1 ----- 4	3	0,14	12	0,57
5 ----- 10	8	0,38	3	0,14
11 ou mais	9	0,43	2	0,10
Total	21	1.00	21	1.00
Média	11,2		3,5	
Desvio Padrão	7,9		3,7	

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Pode-se verificar em relação ao tempo de magistério, que 0,43 dos professores tem 11 anos, ou mais, de atuação. Outros 0,38 atuam como docentes no magistério entre 5 e 10 anos. Os professores que lecionam entre 1 e 4 anos somam 0,14 da proporção da amostra. Somente um docente acaba de ingressar no magistério. O tempo médio de atuação no magistério é de 11,2 anos com desvio padrão de 7,9 anos. Já o tempo médio de atuação na escola atual é de 3,5 anos com desvio de 3,7 anos. Observa-se que o tempo de atuação na

escola atual apresenta-se de forma contrária ao tempo de magistério, pois a maioria, 16 (0,76) dos professores, tem menos de 5 anos de atuação na mesma escola. Apenas 0,24 tem mais de 5 anos, dos quais, somente 0,10 atua a 11 anos ou mais na escola atual.

A fim de expressar em detalhes a relação entre tempo de magistério e o tempo de escola atual dos professores, a tabela 7 apresenta o cruzamento dessas duas variáveis:

Tabela 7. Distribuição dos professores, segundo o cruzamento entre as variáveis: tempo de atuação no magistério e na escola atual.

Tempo de Magistério (anos)	Tempo de Escola (anos)				Total
	Menos de 1	De 1 a 4	De 5 a 10	11 ou mais	
Menos de 1	1	.*	-	-	1
De 1 a 4	2	1	-	-	3
De 5 a 10	-	7	1	-	8
11 ou mais	1	4	2	2	9
Total	4	12	3	2	21

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

* - Indica valor nulo.

É possível observar que o mesmo professor que atua na rede estadual a menos de 1 ano tem o mesmo tempo de atuação na escola atual, o que não poderia ser diferente, uma vez que está ingressando no magistério. Dos 3 professores que atuam no magistério entre 1 e 4 anos, apenas 1 deles contam com o mesmo tempo na escola atual, enquanto os outros 2 tem menos de 1 ano de escola. Dos 8 professores que apresentam entre 5 e 10 anos de magistério, a maioria, 7 deles estão entre 1 a 4 anos na escola, apenas 1 professor tem de 5 a 10 anos na escola. Por fim, dos 9 professores que contam com 11 anos ou mais de magistério, 1 deles tem menos de 1 ano de escola, 4 tem entre 1 e 4 anos, 2 deles contam de 5 a 10 anos e, apenas 2 deles tem a mesma quantidade de tempo de atuação.

Comparando as duas tabelas é possível observar: os dados indicam que a proporção dos professores da amostra atuantes a mais de 5 anos no magistério é de 0,81, enquanto a proporção em relação ao tempo de atuação na mesma escola é de 0,24. Nota-se que 16 docentes (0,76) estão a menos de 5 anos lecionando na escola atual.

Contudo, para verificar se haveria relação de dependência entre o tempo de atuação na escola e o tempo de magistério aplicou-se a prova χ^2 sob a seguinte hipótese nula (H_0): o

tempo de atuação na escola atual independe do tempo de magistério, conseqüentemente tem-se como hipótese alternativa (H_1) a ser testada: o tempo de atuação na escola atual depende do tempo de magistério. Os níveis de significância adotados foram $\alpha = 0,05$ e $\alpha = 0,01$, o que corresponde respectivamente à $\chi^2_c = 19,919$ e $\chi^2_c = 21,666$ com gl (grau de liberdade) = 9. Isto significa que, se o χ^2_o for igual ou maior a esses valores, aceita-se a H_a como verdadeira. O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi^2_o = 14,83$, o que permite afirmar que o tempo de atuação na escola atual independe do tempo de magistério do professor.

Segundo Francisco (2010) existe uma ampla mobilidade dos professores na rede estadual, o que decorre do processo arcaico de atribuição de aulas conseqüentemente anualmente verifica-se uma grande rotatividade dos docentes. Poderia se supor que as escolas nas quais os professores da amostra atuam apresentam certa atração ou repulsa por parte dos docentes em função de seu prestígio ou desprestígio. Os dados obtidos não permitem afirmar nada em relação à suposição de que professores com maior tempo de magistério escolhem escolas mais atrativas, e para os professores com menor tempo sobram as escolas menos atrativas.

4) Quanto à disciplina lecionada

A tabela 8 contém a composição da amostra dos professores, segundo a área que lecionam definidas, de acordo com o agrupamento do CNPq (2010):

Tabela 8. Distribuição dos professores segundo a área que lecionam.

Área	Frequência	Proporção
Humanas	10	0,48
Exatas	5	0,24
Biológicas	6	0,28
Total	21	1.00

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Verifica-se que 0,48 dos professores da amostra lecionam disciplinas associadas à área de humanas; 0,24 nas disciplinas da área de exatas e 0,28 nas ciências biológicas. A

amostra na área de humanas é composta por: 5 professores de Língua Portuguesa, 2 de Língua Estrangeira, 2 de Artes e 1 de História/Geografia. Na área de exatas estão 2 professores de Matemática, 2 de Física e 1 de Matemática/Física. Quanto às ciências biológicas: 2 docentes de Educação Física, 3 de Biologia e 1 de Ciências/Biologia.

A disciplina que teve maior representação na amostra foi a de Língua Portuguesa somando a proporção de 0,23 dos professores, o que se explica pelo maior número de docentes atuantes na disciplina. Como mencionado anteriormente, o critério para seleção da amostra estava inicialmente baseado no sorteio aleatório de escola e disciplinas, mas constatou-se nas visitas que a quantidade de professores atuantes nas escolas pesquisadas para as disciplinas sorteadas era menor do que o esperado. A amostra foi ampliada a partir da disponibilidade do docente em participar da pesquisa, momento no qual, observou-se que o número maior de professores disponíveis era na disciplina de Língua Portuguesa.

5) Quanto ao ciclo²⁷ em que lecionam

A tabela 9 apresenta a distribuição dos professores segundo o (s) ciclo (s) que leciona.

Tabela 9. Distribuição dos professores segundo ciclo que leciona.

Ciclos	Frequência	Proporção
Fundamental II	6	0,29
Médio	6	0,29
Fundamental II e Médio	9	0,42
Total	21	1.00

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Verifica-se na tabela 9, que 6 (0,29) professores lecionam somente no segundo ciclo do ensino fundamental, assim como 6 (0,29) deles ministram apenas no ensino médio e 9 (0,42) dos 21 professores entrevistados dão aulas em ambos os ciclos (Fundamental II e Médio), o que já era esperado, uma vez que, estabeleceu-se como critério que a

²⁷ O que aqui é denominado de ciclo está referido ao modo de organização da educação básica: o primeiro ciclo compreende os 5 anos iniciais de escolarização, o segundo os 4 últimos anos do ensino fundamental e o terceiro refere-se ao 3 anos do ensino médio.

investigação dar-se-ia em escolas que dispunham de classes dos dois ciclos. Por fim, o quadro 1, abaixo expõe a síntese das informações que permitiram essa caracterização da amostra.

Quadro 1. Caracterização demográfica e profissional da amostra, por escola.

Identificação dos Sujeitos						
Escola	Sexo	Idade (anos)	Tempo de magistério (anos)	Tempo na escola atual (anos)	Disciplina*	Ciclo (s)
A	1. Fem.	39	10	8	E F	Fund II/Méd
	2. Fem.	31	6	1	E F	Fund II/Méd
B	1.Masc.	36	6	1	B	Fund II/Méd
	2.Masc.	42	21	12	B/C	Fund II/Méd
	3.Masc.	26	4	2	B	Méd
C	1.Fem.	46	20	4	F	Méd
	2.Masc.	40	5	3	F	Méd
D	1.Fem.	47	15	5	M	Fund II
	2.Masc.	68	0.17	0,17	M	Fund II/Méd
	3. Fem.	32	6	4	LP	Fund II
	4. Masc.	34	8	2	LE	Fund II
	5. Fem.	29	5	1	LP	Fund II
E	1. Masc.	46	17	0.75	H/G	Fund II
	2. Masc.	46	20	1	LP	Fund II
	3. Masc.	44	14	2	B	Méd
	4. Fem.	32	5	2	LP	Fund II/Méd
	5. Fem.	50	22	12	M	Fund II/Méd
	6. Fem.	49	3	0,75	LP	Fund II/Méd
	7. Fem	49	29	2	LE	Fund II/Méd
F	1. Fem.	43	16	10	A	Méd
	2. Fem	25	4	0,75	A	Fund II/Méd

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

* Disciplinas: Educação Física (EF); Biologia (B); Ciências/Biologia (B/C); Física (F); Matemática (M); Língua Portuguesa (LP); Língua Estrangeira (LE); História/Geografia (H/G); e Artes (A).

2.6.1.2 Jornada de Trabalho dos Professores da Amostra

A fim de dar continuidade à apresentação de resultados da pesquisa, segue-se o detalhamento das respostas dos professores ao Bloco I (Rotina de Trabalho) do instrumento empregado na investigação.

Os dados concernentes à jornada de trabalho também estão descritos em tabelas são destacadas as seguintes informações quanto à rotina profissional: 1) Situação funcional; 2) Tempo de Deslocamento; 3) Quantidade de horas/aulas semanais; 4) Quantidade de escolas; 5) Quantidade de turnos; exercício de Outras atividades (remunerada ou voluntária); 6) Quantidade estimada de alunos; 7) Tempo de preparo de aulas; e Local de preparo de aula.

1) Quanto à situação funcional

A tabela 10 apresenta a situação funcional dos professores.

Tabela 10. Situação funcional dos professores da amostra

Situação Funcional	Frequência	Proporção
Efetivo	14	0,67
Contratado	7	0,33
Total	21	1,00

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

É possível observar na tabela 10, que a proporção de professores efetivos é 0,67 da amostra. Enquanto, o outro $\frac{1}{3}$ atua como docente contratado. Esse fato está em consonância com os dados informados pela CGRH da SEESP em Agosto de 2012, a Diretoria de Ensino da Região Centro dispunha de 3.181 docentes, dos quais 1.741 (55%)

atuavam como efetivos e 1.440 (45%) ministravam aulas como estáveis ou contratados (OFA L e OFA O)²⁸.

Francisco (2010) descreve que houve um aumento no número de professores efetivados por concursos nos últimos anos, assim como estes preferem as escolas mais centralizadas como verificado na amostra.

2) Quanto ao tempo de deslocamento

A tabela 11 apresenta o tempo de deslocamento dos professores²⁹.

Tabela 11. Tempo de Deslocamento dos professores do ensino fundamental II e médio das escolas estaduais da região central de São Paulo.

Tempo de Deslocamento (minutos)	Frequência	Proporção
Até 15	6	0,29
De 20 a 40	11	0,52
De 41 a 60	1	0,05
Mais de 60	3	0,14
Total	21	1.00
Média	33,0	
Desvio Padrão	18,9	

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Observa-se na tabela acima, que boa parte (0,52) dos professores leva de 20 a 40 minutos no percurso casa-escola, enquanto 0,29 fazem o trajeto em até 15 minutos. Apenas um docente faz o percurso entre 41 a 60 minutos. Os outros 3 professores levam mais de 60 minutos no trajeto. O que permitir inferir que a proporção de 0,81 dos docentes reside

²⁸ A sigla OFA significa: ocupante de função atividade. A categoria “L” refere-se aos professores admitidos pela Lei 500/74 entre junho de 2007 e julho de 2009, considerados temporários, contratados apenas pelo período do ano letivo, sem registro na carteira trabalho e sem o recolhimento do FGTS. Já a categoria “O” refere-se aos professores que ingressaram no Estado após 16 de julho de 2009, são contratados pelo INSS, apenas para o período letivo, sem registro na carteira trabalho e sem o recolhimento do FGTS, necessariamente precisam cumprir o período de 200 dias letivos entre o término de um contrato e a renovação do outro. Informações disponíveis em: <http://professortemporario.wordpress.com/> Acesso em 06 de janeiro de 2013.

²⁹ O Tempo de Deslocamento foi calculado com base na diferença entre o horário de saída de casa e chegada à escola informado pelos professores nos itens 4 e 5 do Bloco I do instrumento.

próximo do local em que leciona. Esta suposição foi evidenciada no decorrer das entrevistas, nas quais, os docentes que empreendiam tempo inferior a 40 minutos alegaram ter prestado o concurso para trabalharem o mais próximo possível da residência.

3) Quanto à quantidade de horas/aulas semanais

A tabela 12 dispõe a distribuição dos professores, segundo a quantidade de horas/aulas lecionadas semanalmente.

Tabela 12. Quantidade de horas/aulas lecionadas semanalmente

Quantidade de Aulas (Horas/semana)	Frequência	Proporção
Até 20	1	0,05
De 21 a 30	9	0,43
De 31 a 40	9	0,43
Mais de 40	2	0,09
Total	21	1,00
Média	32,3	
Desvio Padrão	13,1	

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

É possível verificar que somente 1 professor ministra menos de 20 horas por semana, enquanto, a maioria 0,86 leciona de 21 a 40 horas, dos quais 0,43 atua entre 21 a 30, e os outros 0,43 de 31 a 40 horas semanais. De acordo com as informações disponibilizadas pela UNESCO (2004) 54,2% dos professores brasileiros trabalham de 21 a 40 horas. Observa-se na tabela acima que apenas 2 professores tem mais de 40 horas semanais de aula. Vale destacar que destes 2 docentes com sobrecarga de trabalho, um trabalha 54 horas e o outro 66 horas. Na amostra há um professor que possui outro cargo não relacionado à docência, no qual atua por mais 36 horas além das 22 que está lecionando, ou seja, este profissional trabalha 58 horas por semana, o que também caracteriza sobrecarga.

4) Quanto à quantidade de escolas

A tabela 13 representa a distribuição dos professores pelo número de escola (s).

Tabela 13. Distribuição dos professores segundo quantidade de escolas

Quantidade de Escolas	Frequência	Proporção
1 Estadual	13	0,62
2 Estadual	3	0,14
1 Estadual + 1 Municipal	2	0,10
1 Estadual + 1 Particular	3	0,14
Total	21	1,00

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

A tabela 13 expõe que 13 (0,62) dos professores lecionam em apenas 1 escola, enquanto os demais (0,38) atuam em 2 instituições. Desse segundo grupo, 0,14 trabalham em 2 escolas estaduais, outros 0,10 em 1 escola estadual e 1 municipal e os demais (0,14) em 1 estadual e 1 particular. Os dados dos últimos levantamentos realizados com os docentes brasileiros pelo INEP (2009) e UNESCO (2004) também indicam que a maioria dos professores atua em apenas uma escola. Segundo as informações da UNESCO (2004) 58,5% lecionam em apenas uma escola. Já os dados do INEP (2009) sinalizam que 80,9% dos docentes estão nessa condição. Ambos os levantamentos demonstraram que o número de profissionais atuantes em 3 ou mais escolas é pequeno, o que também se verificou na pesquisa, uma vez que é possível observar que não há na amostra, professores que lecionem em mais de 2 instituições.

5) Quanto à quantidade de turnos

A tabela 14 representa a distribuição dos professores segundo a quantidade de turnos.

Tabela 14. Distribuição dos professores segundo quantidade de turnos.

Quantidade de Turnos	Frequência	Proporção
1	2	0,10
2	16	0,76
3	3	0,14
Total	21	1,00

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Nota-se que a maioria dos professores trabalham em dois turnos (0,76), por sua vez, 2 (0,10) participantes da pesquisa atuam em um único turno, enquanto 0,14 lecionam em três. A fim de expressar em detalhes a relação entre quantidade de escolas e turnos, a tabela 15 apresenta o cruzamento dessas duas variáveis:

Tabela 15. Distribuição dos professores, segundo o cruzamento entre as variáveis: quantidade de escolas e quantidade de turnos.

Número de Turno (s)	Número de Escola		Total
	1 escola	2 escolas	
1	1	1	2
2	11	5	16
3	1	2	3
Total	13	8	21

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Observa-se que a proporção dos professores que lecionam 2 turnos é de 0,76, enquanto 0,14 ministram aulas em 3 turnos e 0,10 em apenas 1. Dos 2 docentes que trabalham somente um turno, um deles leciona em duas instituições escolares. Já os professores que atuam em 2 turnos, 11 atuam em 1 escola e 5 lecionam em 2. Por fim, entre os docentes que ministram 3 turnos, 2 deles trabalham em 2 escolas. Em relação ao número de turnos foi possível verificar que a participação proporcional (0,76) de docentes atuantes em 2 turnos desta amostra é consideravelmente superior a quantidade de professores indicado pelo INEP (2009), na mesma condição. O INEP (2009) identificou com base no Censo Escolar que 63,8% dos docentes brasileiros trabalhavam exclusivamente em um único turno na escola, enquanto 30,2% atuavam em dois turnos.

Desta forma, é perceptível uma inversão da situação na amostra pesquisada, pois a maioria dos professores é atuante em dois turnos. Este dado fomenta alguns questionamentos sobre: quais os fatores influenciam na elevação do número de turnos? Seria o baixo salário um dos motivos para o aumento da carga horária por parte do professor? Quanto a essas questões alguns estudos³⁰ já foram desenvolvidos na tentativa de fornecer indicadores sobre as condições de trabalho dos professores, nos quais é evidenciado a precarização do trabalho docente, principalmente, o reflexo do baixo reconhecimento salarial na carreira e exercício da docência.

Embora se verifique que 16 participantes da amostra trabalhe 2 turnos, observa-se na tabela 16 (a seguir), que 6 deles também exercem outra atividade remunerada, ou seja, esses docentes além das atribuições relacionadas ao magistério possuem responsabilidades exteriores em outra função. Fora esse grupo, mais 3 professores exercem outra atividade remunerada, dos quais, 1 atua em apenas um turno na escola e os outros 2 trabalham 3 turnos, estes professores agregam além da sobrecarga de trabalho na instituição escolar a execução de atividades extras para complemento de renda. Assim, 9 docentes no total exercem outra atividade remunerada além do magistério. É importante ressaltar que somente 1 professor trabalha em apenas 1 turno, o que propicia outras inquietações: quais os fatores estão associados à realização de uma outra atividade remunerada? O número de turnos trabalhados implica na procura por uma atividade extra? Quanto menor o número de turmas maior a possibilidade do professor exercer outra atividade remunerada? Tais indagações são decorrentes das diversas variações possíveis quanto à atuação do professor verificada neste e outros estudos.

Tabela 16. Cruzamento das variáveis: número de turno (s), número de escola (s) e a realização de outra atividade remunerada.

Nº de Turno (s)	Atividade remunerada		Total	Nº de Escola (s)	Atividade Remunerada		Total
	Sim	Não			Sim	Não	
1	1	1	2	1	3	10	13
2	6	10	16	2	6	2	8
3	2	1	3	3	-*	-	-
Total	9	12	21	Total	9	12	21

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

* - indica valor nulo.

³⁰ Cf. Bosi (2007), Oliveira (2004), Pinto (2002), Sampaio; Marin (2004). Destaca-se que os textos de Oliveira (2004) e Sampaio; Marin (2004) compõem um Dossiê sobre o assunto, a saber: "Globalização e Educação: precarização do trabalho docente" disponibilizado em duas partes na revista Educação e Sociedade, Volume 25, números 87 e 89.

No intuito de contribuir³¹ com as cogitações apresentadas acima, com base nos dados dispostos na tabela 16, calculou-se a proporção referente ao total de professores (9) que exercem outra atividade remunerada, o que equivale afirmar que 6 docentes (0,67) lecionam 2 turnos em 2 escolas. 2 professores (0, 22) trabalha 3 turnos em 2 escolas, e 1 professor (0,11) leciona 1 turno em 1 escola. Também se uso da prova estatística de χ^2 para examinar a ocorrência ou não de dependência entre: i) sexo e atividade remunerada; ii) atividade remunerada e situação funcional; iii) atividade remunerada e quantidade de turnos; iv) atividade remunerada e carga horária; v) atividade remunerada e ciclo que o professor leciona.

Quanto às variáveis, sexo e atividade remunerada, estabeleceu-se como hipótese nula (H_0): a realização de outra atividade remunerada independe do sexo, em consequência tem-se como hipótese alternativa (H_1): a realização de outra atividade remunerada depende do sexo. Os níveis de significância adotados foram $\alpha = 0,05$ e $\alpha = 0,01$, o que corresponde respectivamente à $\chi_c^2 = 3,841$ e $\chi_c^2 = 6,635$ com $gl = 1$. Isto significa que, se o χ_o^2 for igual ou maior a esses valores, aceita-se a H_a como verdadeira. O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi_o^2 = 0,002$. O que permite afirmar que a realização de outra atividade remunerada independe do sexo.

Para as variáveis, atividade remunerada e situação funcional, definiu-se como hipótese nula (H_0): a realização de outra atividade remunerada independe da situação funcional, concomitantemente tem-se como hipótese alternativa (H_1): a realização de outra atividade remunerada depende da situação funcional. Os níveis de significância adotados foram $\alpha = 0,05$ e $\alpha = 0,01$, o que corresponde respectivamente à $\chi_c^2 = 3,841$ e $\chi_c^2 = 6,635$ com $gl = 1$. Isto significa que, se o χ_o^2 for igual ou maior a esses valores, admite-se a H_1 como verdadeira. O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi_o^2 = 0$. O que permite afirmar que a realização de outra atividade remunerada independe da situação funcional.

Quanto á realização de outra atividade remunerada e quantidade de turnos, constituiu-se como hipótese nula (H_0): a realização de outra atividade remunerada independe da

³¹ Foram verificados os dados disponibilizados pelo INEP quanto ao censo dos professores (2006), perfil dos professores (1999) e estudo exploratório sobre o professor brasileiro (2009). Constatou-se que apenas o estudo publicado em 2009 apresenta o número de turnos que os docentes trabalham, porém tal informação não é articulada ao número de escolas, exercício de outra atividade remunerada ou quaisquer outras variáveis. No documento está disposto apenas como mais um dado. Também os resultados divulgados pela UNESCO (2004) também não contemplam o número de turnos lecionados pelo professor brasileiro. Questiona-se: se o objetivo desses levantamentos era exatamente tentar aferir à realidade do docente por que tais questões não foram contempladas?

quantidade de turnos que o professor leciona, em consequência a hipótese alternativa (H_a) é: a realização de outra atividade remunerada depende da quantidade de turnos que o professor leciona. Os níveis de significância adotados foram $\alpha = 0,05$ e $\alpha = 0,01$, o que corresponde respectivamente à $\chi_c^2 = 5,991$ e $\chi_c^2 = 9,210$ com $gl = 2$. Isto significa que, se o χ_o^2 for igual ou maior a esses valores, admite-se a H_1 como verdadeira. O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi_o^2 = 0,792$. O que permite asseverar que a realização de outra atividade remunerada independe da quantidade de turnos que o professor leciona.

O mesmo procedimento foi aplicado em relação à carga horária do professor, uma vez que o número de turnos não necessariamente representa a quantidade de horas/aulas semanais que o docente atua, em outras palavras, há na amostra profissionais que trabalham um determinado número de horas em apenas um turno, enquanto outros atuam o mesmo tempo, distribuído em mais turnos. Assim, admitiu-se como hipótese nula: a realização de outra atividade remunerada independe da carga horária que o professor leciona, em consequência a hipótese alternativa (H_1) é: a realização de outra atividade remunerada depende da carga horária que o professor leciona. Os níveis de significância adotados foram $\alpha = 0,05$ e $\alpha = 0,01$, o que corresponde respectivamente à $\chi_c^2 = 7,815$ e $\chi_c^2 = 9,348$ com $gl = 3$. Isto significa que, se o χ_o^2 for igual ou maior a esses valores, admite-se a H_1 como verdadeira. O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi_o^2 = 1,71$. O que permite afirmar que a realização de outra atividade remunerada independe da carga horária que o professor leciona.

Por fim, verificou-se a realização de outra atividade remunerada dependia do ciclo que o professor atuava. Estabeleceu-se como hipótese nula: a realização de outra atividade remunerada independe do ciclo que o professor leciona, consequentemente a hipótese alternativa (H_1) é: a realização de outra atividade remunerada depende do ciclo que o professor leciona. Os níveis de significância adotados foram $\alpha = 0,05$ e $\alpha = 0,01$, o que corresponde respectivamente à $\chi_c^2 = 5,991$ e $\chi_c^2 = 9,210$ com $gl = 2$. Isto significa que, se o χ_o^2 for igual ou maior a esses valores, admite-se a H_1 como verdadeira. O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi_o^2 = 0,339$. O que permite asseverar que a realização de outra atividade remunerada independe do ciclo que professor atua.

Assim, verificou-se pela prova estatística de χ^2 que não há relação de dependência para nenhuma das variáveis testadas, ou seja, a realização de outra atividade remunerada não está associada ao sexo; à situação funcional; à quantidade turnos ou carga horária; e, ao ciclo que o docente ministra aulas.

Observa-se que estes resultados não necessariamente são representativos em relação ao número total de professores atuantes na rede de ensino estadual na cidade de São Paulo, mas demonstra que a maior parcela completada neste estudo (16 docentes) atua em 2 turnos, assim como a metade (8 professores) deste montante também leciona em 2 escolas, dos quais 6 exercem outra atividade remunerada, ou seja, a proporção de 0,29 da amostra trabalha em 2 turnos, 2 escolas e exercem outra atividade remunerada.

A tabela 17 sinaliza que 2 dos 9 professores que realizam outra atividade remunerada também efetuam trabalho voluntário, sendo um deles leciona em três turnos. Observa-se que a proporção de docentes que não exerce qualquer tipo de atividade não remunerada é de 0,90.

Tabela 17. Distribuição dos professores que exercem ou não outro tipo de atividade.

Outra Atividade	Remunerada		Não Remunerada	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Exerce	9	0,43	2	0,10
Não Exerce	12	0,57	19	0,90
Total	21	1.00	21	1.00

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Os dados da UNESCO (2004) expõem que os professores possuem um baixo salário (grande parte com remuneração entre 2 e 5 salários mínimos), porém, a maioria dos docentes brasileiros (87,3%) não exercem outra atividade remunerada. Todavia, Francisco (2010) constatou em sua pesquisa que mais da metade dos professores que compuseram a amostra de seu estudo exerciam outra atividade remunerada. Esse fato não coloca em dúvida as informações disponibilizadas pela UNESCO (2004), mas suscita indagações sobre a interferência de possíveis fatores que venham contribuir para o exercício de outras atividades, tais como: condição sócio-econômica dos professores; auxílio de terceiros (familiares, cônjuges ou outros) no complemento da renda mensal; estado civil, etc.

6) Quanto à quantidade de alunos e classes

A tabela 18 apresenta a quantidade de alunos e uma estimativa da quantidade de classes.

Tabela 18. Estimativa³² da quantidade de alunos e classes.

Nº de alunos (estimado)	Frequência	Proporção	Nº de Classes (estimado)
0 ----- 200	2	0,10	2,8
201 ----- 400	9	0,42	8,5
401 ----- 600	3	0,14	14,2
601 ----- 800	5	0,24	20
801 ----- 1.000	2	0,10	25
Total	21	1,00	-
Média	476,4		
Desvio Padrão	239,0		

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Os dados da tabela acima demonstra que 9 dos professores (0,42) lecionam para mais de 200 alunos, assim como 3 professores (0,14) declararam ter mais de 400 alunos; 5 docentes (0,24) alegaram ter mais de 600 alunos. Somente 2 profissionais (0,10) declararam ter menos de 200 alunos, enquanto outros 2 afirmaram ter mais de 800 alunos. Observa-se que a média de alunos é 476,4 com desvio padrão de 239. O número de classes foi estimado, a partir das declarações dos próprios professores que afirmaram que havia em torno de 35 alunos por turma.

Foi possível verificar que os 7 professores da amostra que declararam ter mais de 600 alunos lecionam no ensino médio ou fundamental e médio, dos quais 3 ensinam apenas no ensino médio e 4 nos ciclos fundamental II e médio, desses somente 1 ministra mais de uma disciplina, o que permite constatar que esses professores possuem um número maior de turmas como indicado pela UNESCO (2004).

³² Cumpre destacar que esta estimativa foi calculada com base na resposta dos professores ao item nº 8 do Bloco I (Rotina de Trabalho), sob a indagação: “quantidade de alunos”.

7) Quanto ao tempo e local de preparo de aulas.

A tabela 19 apresenta a distribuição dos professores segundo o tempo empregado para o preparo das aulas.

Tabela 19. Tempo empregado semanalmente para o preparo de aulas.

Preparo de Aulas (minutos/semana)	Frequência	Proporção	Equivalência em horas (semana)
Não Prepara	1	0,05	Não Prepara
Até 150	6	0,28	Até 2h30
De 151 a 300	3	0,14	De 2h31 a 6 h
De 301 a 450	3	0,14	De 6h a 7h30
Mais de 450	8	0,38	Mais de 7h30
Total	21	1,00	
Média	346,0		5h46
Desvio Padrão	270,1		4h30

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Nota-se na tabela 19 que 0,38 da amostra afirmaram empregar mais de 450 minutos no preparo de aula, o que equivale a mais de 7h30 semanais disponibilizadas para esta tarefa. Depois temos 6 docentes (0,28) que aplicam até 150 minutos (2h30) no preparo do material, há também 6 professores que empregam entre 151 a 450 minutos na elaboração das aulas, dos quais 3 (0,14) gastam de 150 a 300 minutos, enquanto, os outros 3 (0,14) levam de 301 a 450 minutos. A média do tempo empregado para o preparo de aulas é de 346 minutos (equivalente a 5h46) com desvio padrão de 270,1 minutos (4h30).

Verifica-se que apenas 1 professor alegou não empreender tempo no preparo das aulas ou outro material a ser utilizado em sala de aula. Esse profissional, identificado como sujeito D/2 no quadro 2, abaixo, apresentados em seguida: *“não preparo aulas, porque nunca sei em qual turma foi lecionar. Sou professor substituto, venho para a escola e cubro as faltas de outros professores. Então quando chego na sala pergunto aos alunos onde o outro professor parou e dou uma revisão, eu nunca dou matéria nova, assim não preciso preparar as aulas”*. Outro professor (B/2) situado entre aqueles que gastam até 150 minutos –

afirmou: *“a preparação é mental, gasto, sei lá, 5 minutos para pensar no material. Tem os cadernos, já vem tudo pronto”*.

A fim de averiguar se o número de alunos e o ciclo que o professor leciona, influencia no tempo empregado para o preparo das aulas. Fez-se um cruzamento das seguintes variáveis: Tempo de preparo, número de alunos e ciclo (s). O quadro 2, abaixo apresenta este cruzamento.

Quadro 2. Cruzamento das variáveis: Tempo de preparo de aulas, número de alunos e ciclo (s) lecionado (s).

Preparo de aulas (minutos/semana)	Número de alunos (estimado)						Ciclo (s)			
	De 0 a 200	De 201 a 400	De 401 a 600	De 601 a 800	De 801 a 1.000	Total	Fund. II	Méd.	FundIII/ Méd.	Total
Não Prepara	-*	-	-	-	1	1	-	-	1	1
Até 150	-	2	-	3	1	6	1	1	4	6
De 151 a 300	-	2	1	-	-	3	1	2	-	3
De 301 a 450	1	1	-	1	-	3	1	1	-	2
Mais de 450	1	4	2	1	-	8	3	2	4	9
Total	2	9	3	5	2	21	6	6	9	21

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

* - indica valor nulo.

É possível observar no quadro 2, a seguinte distribuição em relação ao número de alunos e tempo de preparo de aula: dos 21 professores da amostra, 2 possuem menos de 200 alunos, sendo que um deles leva de 301 a 450 minutos preparando aula, e o outro emprega mais de 450 minutos; dos 9 professores que afirmaram ter entre 201 e 400 alunos, 2 preparam aulas em até 150 minutos, seguido de 2 que gastam entre 151 a 300 minutos, 1 professor com tempo estimado entre 301 e 450, e 4 professores que levam mais de 450 minutos. Dos 3 professores que alegaram ter entre 401 e 600 alunos, 1 docente prepara aula entre 151 a 300 minutos, e os outros 2 levam mais 450 minutos por semana. Dos 5 professores que afirmaram ter entre 601 a 800 alunos, 3 preparam a aula em até 150 minutos, 1 leva de 301 a 450 minutos, e o outro emprega mais de 450 minutos por semana no preparo das aulas. E, por fim, dos 2 professores com mais de 800 alunos, um deles não prepara as aulas e o outro gasta até 150 minutos.

Esses dados também permitem verificar que a distribuição em relação ao tempo de preparo e ciclo que leciona: dos 6 professores do segundo ciclo do ensino fundamental: 1 prepara aula em até 150 minutos; outro entre 151 a 300 minutos, e 3 gastam mais de 450 minutos por semana. Entre os 6 professores do ensino médio: 1 emprega até 150 minutos para o preparo das aulas, 2 empregam de 151 a 300 minutos, e os outros 2 docentes levam mais de 450 minutos por semana. Por fim, dos 9 professores que lecionam em ambos os ciclos (Fundamental II e Médio): 1 deles não prepara as aulas, 4 levam até 150 minutos, e os outros 4 gastam mais de 450 minutos por semana.

Observa-se que há claramente uma discrepância entre o número de alunos e o tempo de preparo de aulas, o que se evidencia tanto nos professores com o menos número de alunos, como entre os 4 profissionais com mais de 600 alunos, uma vez que, um dos docentes com menos de 200 alunos prepara aula entre 151 a 300 minutos, enquanto o outro leva mais de 450 minutos. Entre os professores com o maior número de alunos, um deles não prepara as aulas, e os outros 3 empregam até 150 minutos por semana.

Essa discrepância também se estabelece mesmo que de maneira mais equilibrada entre 9 os docentes que declararam ter entre 201 a 400 alunos, pois, destes 4 preparam as aulas com mais de 450 minutos, 2 o faz em até 150, 2 levam entre 151 a 300 minutos, e o outro de 301 a 450 minutos por semana.

Entende-se que outras variáveis podem contribuir para a configuração dessa situação, além do número de alunos e ciclo lecionado, há também o número de turnos, escolas e o exercício de outra atividade remunerada, expostos na tabela 20.

Tabela 20. Cruzamento entre as variáveis: tempo de preparo de aula, número de turnos, número de escolas e o exercício de outra atividade remunerada.

Preparo das Aulas (Minutos/Semana)	Nº de Turnos			Nº de Escolas		Outra Atividade Remunerada	
	1	2	3	1	2	Sim	Não
Não Prepara	-*	-	1	-	1	1	-
Até 150	-	4	2	4	2	3	3
De 151 a 300	1	2	-	2	1	1	2
De 301 a 450	-	3	-	1	2	1	2
Mais de 450	1	7	-	6	2	3	5
Total	2	16	3	13	8	9	12
Σ^{**}	21			21		21	

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

* - Indica valor nulo.

** Σ indica soma.

A partir dos dados apresentados acima, é possível afirmar que o único professor que alegou não preparar as aulas atua em três turnos, em duas escolas e exerce outra atividade remunerada. Quanto aos 2 professores que trabalham três turnos e gastam até 150 minutos no preparo das aulas, um deles atua em apenas 1 escola e não exerce outra atividade remunerada, o outro atua em 2 escolas e exerce outra atividade remunerada.

Já entre os 16 professores que atua em 2 turnos, 4 gastam até 150 minutos, dos quais 2 exercem outra atividade remunerada e apenas 1 trabalha em 2 escolas, ou seja, dos 4 docentes, 2 não exercem outra atividade remunerada e 3 ministram aulas em apenas 1 escola. Outros 2 docentes levam entre 151 a 301 minutos, ambos não exercem outra atividade remunerada e atuam em apenas 1 escola. Quanto aos demais professores que lecionam 2 turnos, 3 professores empregam de 301 a 450 minutos; desses 1 atua em 1 escola e não exercem outra atividade remunerada, enquanto os outros 2 atuam em 2 escolas, sendo que 1 deles desempenha outra atividade remunerada. Por fim, 7 deles levam mais 450 minutos por semana preparando aula; dos quais 3 exercem outra atividade remunerada e 2 lecionam em 2 escolas, o que equivale afirmar que desses 7 docentes, 5 atuam em apenas 1 escolas e 4 não exerce outra atividade remunerada. É possível concluir que destes 16 professores, 11 trabalham em apenas 1 escola, 5 ministram aulas em 2 escolas (C.f tabela 14) e 6 realizam outra atividade remunerada (C.f tabela 15).

Quanto aos 2 professores que leciona apenas 1 turno, 1 deles leva de 151 a 300 minutos por semana no preparo das aulas, e o outro empreende mais de 450 minutos. Assim como, 1 desses professor atua em 1 escola e exerce atividade remunerada.

Para examinar se existe relação de dependência entre as variáveis: tempo de preparo de aula; atividade remunerada; número de alunos e ciclo que o professor atua, recorreu-se a prova estatística de χ^2 .

Quanto às variáveis: tempo de preparo de aula e atividade remunerada, estabeleceu-se como hipótese nula (H_0): o tempo empregado no preparo de aulas independe da realização de outra atividade remunerada, em consequência a hipótese alternativa (H_1) é: o tempo de preparo de aulas depende da realização de outra atividade remunerada. Os níveis de significância adotados foram $\alpha = 0,05$ e $\alpha = 0,01$, o que corresponde respectivamente à $\chi_c^2 = 11,071$ e $\chi_c^2 = 15,086$ com $gl = 5$. Isto significa que, se o χ_o^2 for igual ou maior a esses valores, admite-se a H_1 como verdadeira. O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi_o^2 = 1,68$. O que permite afirmar que o tempo empregado no preparo de aulas independe da realização de outra atividade remunerada.

Já com relação às variáveis tempo de preparo de aula e número de alunos, admitiu-se como hipótese nula (H_0): o tempo empregado no preparo de aulas independe do número de alunos, tem-se como hipótese alternativa (H_1) que o tempo de preparo de aulas depende do número de alunos. Os níveis de significância adotados foram $\alpha = 0,05$ e $\alpha = 0,01$, o que corresponde respectivamente à $\chi_c^2 = 26,296$ e $\chi_c^2 = 32,000$ com $gl = 16$. Isto significa que, se o χ_o^2 for igual ou maior a esses valores, admite-se a H_1 como verdadeira. O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi_o^2 = 21,145$. O que permite afirmar que o tempo empregado no preparo de aulas independe do número de alunos.

Por fim, em relação ao tempo de preparo de aula e o ciclo que o docente lecionada, definiu-se como hipótese nula (H_0): o tempo empregado no preparo de aulas independe do ciclo que o professor leciona, em consequência a hipótese alternativa (H_1) é: o tempo de preparo de aulas depende do ciclo que o professor atua. Os níveis de significância adotados foram $\alpha = 0,05$ e $\alpha = 0,01$, o que corresponde respectivamente à $\chi_c^2 = 15,507$ e $\chi_c^2 = 20,090$ com $gl = 8$. Isto significa que, se o χ_o^2 for igual ou maior a esses valores, admite-se a H_1 como verdadeira. O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi_o^2 = 5,625$. O que permite afirmar que o tempo empregado no preparo de aulas independe da realização de outra atividade remunerada.

Assim, constatou-se pela prova estatística de χ^2 que não há relação de dependência entre o tempo de preparo de aula e a realização de outra atividade remunerada; número de alunos; e, ao ciclo que o docente ministra aulas.

Todavia, verifica-se que os docentes que atuam em apenas 1 escola empreendem mais tempo no preparo das aulas, assim como os docentes que ministram em mais de um turno ou escola tendem a empregar menos tempo na elaboração das aulas. Esse fato pode ser um indicativo sobre as atuais condições e exigências de trabalho atribuídas aos professores, assim como, sinalizam a (baixa) qualidade das aulas, uma vez que se pode inferir que quanto menor for o tempo empregado nesse preparo, menos elaborada será esta aula. Também é possível indagar: será que a “cobrança” sobre os docentes para contemplar os conteúdos indicados no caderno do professor³³ distribuídos pelas Secretarias de Educação (Município e Estado) interfere no tempo de preparo das aulas? Basta lembrar que um dos professores da amostra alegou que não leva mais que 5 minutos para preparar as aulas, justamente por ter os cadernos. Caberia a realização de uma investigação mais apurada para esclarecer tal questionamento, pois os demais professores da amostra embora de posse dos cadernos, disseram gastar determinado tempo na elaboração das aulas.

Para encerrar a explanação sobre o preparo das aulas, a tabela 21 expõe a distribuição dos professores segundo o local, no qual elaboram as aulas.

Tabela 21. Local em que o professor prepara as aulas

Preparo das aulas		
Local	Frequência	Proporção
Não prepara	1	0,05
Casa	14	0,66
Escola	1	0,05
Casa + Escola	5	0,24
Total	21	1,00

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

³³ Refere-se aos Cadernos de Apoio e Aprendizagem distribuídos tanto nas escolas municipais como nas estaduais. O programa “São Paulo faz escola” é responsável pela distribuição nas escolas estaduais com turmas de 5ª a 8ª série (Fundamental II) e Ensino Médio. De acordo, com o programa São Paulo faz escola, o caderno de apoio é complementar ao material didático que já estava disponível para todas as escolas. Trata-se de um conjunto de 76 cadernos organizados por bimestre, por série e por matéria que indica com clareza o conteúdo a ser ministrado aos alunos da rede pública estadual, divididos em cadernos: do aluno, professor, e do gestor. Informações disponíveis em: www.rededosaber.sp.gov.br acesso em 5 de janeiro de 2013.

Nota-se que a maioria (0,66) prepara suas aulas em casa, enquanto (0,24) preparam as aulas em casa e na escola, somente 1 professor elabora as aulas na escola, e o outro como já descrito anteriormente não prepara as aulas. Cabe destacar que os 5 professores (0,24) que afirmaram preparar o material, tanto na escola como em casa, utilizam as reuniões de ATPC para tal. Assim, os cruzamentos e verificações discurridos nas tabelas antecedentes deram-se pelo fato de ter sido constatado uma discrepância significativa de tempo empregado para o preparo de aulas por professores da mesma disciplina e escola. Desta forma, na tentativa de aferir quais as possíveis variáveis que explicariam essas diferenças. Foi observado que os professores atuantes em até 2 turnos e apenas 1 escola tendem a empreender mais tempo no preparo das aulas. Entende-se que a quantidade de alunos – o que pode implicar em número maior de turmas – não se constituiu como fator determinante em relação ao tempo, pois os professores que declararam possuir o maior número de alunos, não empreendem uma quantidade maior de tempo, pelo contrário 1 deles sequer prepara as aulas a serem ministradas.

Salienta-se que não se descarta a possibilidade de outros fatores estarem associados ao tempo que o professor emprega para o preparo das aulas, o esforço aqui empreendido foi para demonstrar que as condições, as quais os professores estão submetidos podem indicar a tendência dos docentes se submeterem a sobrecarga de trabalho e redução da qualidade do ensino em sala de aula. O quadro 3, a seguir, expõe a síntese das informações que permitiram a exposição quanto à rotina de trabalho dos professores.

Quadro 3. Síntese da Rotina de Trabalho dos professores da amostra.

Sujeito	Situação Funcional	Tempo de Deslocamento (Min)	Quantidade de Horas Aulas (Semana)	Nº de Escolas	Nº de Turnos	Nº de alunos (Estimado)	Tempo de Preparo de aula (Min/Semana)	Local de Preparo de aula
A1	Efetivo	15	32	1	2	700	45	Escola+casa
A2	Efetivo	10	30	1	2	720	60	Casa
B1	Efetivo	30	26	2	2	1000	105	Casa
B2	Efetivo	30	54	1	3	700	5	Escola
C1	Contratado	10	32	1	2	600	480	Casa
C2	Efetivo	30	30	1	2	600	360	Casa
C3	Contratado	30	40	1	2	560	240	Escola+casa
D1	Efetivo	30	32	1	2	240	300	Casa
D2	Contratado	15	40	2	3	800	- *	-
D3	Efetivo	60	40	2	2	320	240	Casa
D4	Efetivo	40	26	1	2	280	720	Casa
D5	Efetivo	15	22	2	2	280	360	Casa
E1	Contratado	90	28	2	2	330	1020	Escola+casa
E2	Efetivo	30	32	1	2	280	150	Casa
E3	Contratado	60	22	2	1	385	180	Casa
E4	Contratado	30	28	1	2	150	360	Casa
E5	Efetivo	30	66	2	3	300	150	Casa
E6	Contratado	45	22	1	1	140	360	Casa
E7	Efetivo	30	16	1	2	230	600	Casa
F1	Efetivo	15	40	1	2	600	660	Escola+casa
F2	Efetivo	40	40	1	2	600	630	Escola+casa

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

* - Indica valor nulo.

2.6.1.3 Formação Inicial, Continuada, Autoformação.

Prosseguindo com a apresentação dos resultados, segue-se o detalhamento das respostas aos Blocos II, II' e IV (Formação Inicial, Formação Continuada e Autoformação, respectivamente). Para facilitar a visualização os dados são apresentados em tabelas, quanto à formação inicial, destaca-se: 1) principais recordações; 2) Aspectos positivos e negativos; e 3) Importância pessoal e profissional do curso. Quanto à formação continuada, salienta-se: 1) Posicionamento dos professores quanto aos cursos de pós-graduação; 2) Perspectiva em relação à pós-graduação; e 3) Justificativas (favoráveis e desfavoráveis) concernentes à perspectiva assumida em relação à pós-graduação. Por fim, são expostas as atividades que os professores realizam para a autoformação.

a) Formação Inicial

Os aspectos referentes à formação inicial foram investigados no Bloco II do instrumento que consistiam nos questionamentos: 1) o que mais se lembra de quando fez faculdade? Cite exemplos; 2) Destaque pontos positivos e negativos; e 3) Qual a importância pessoal e profissional do curso. Com base nas respostas a esses questionamentos, os dados foram dispostos como mencionado anteriormente da seguinte forma: 1) principais recordações; 2) Aspectos positivos e negativos; e 3) Importância pessoal e profissional do curso.

1) Principais Recordações

Quanto às principais recordações, essas foram agrupadas na tabela 22, a seguir. Vale destacar que os professores elencaram algumas de suas lembranças, desta forma, a frequência indicada na tabela expressa o número de ocorrência para o mesmo fato na amostra.

Tabela 22. Principais recordações dos professores do ensino fundamental II e Médio da Região Centro da cidade de São Paulo.

Principais Recordações	Frequência	Proporção
Disciplinas	12	0,57
Corpo Docente	12	0,57
Atividades Acadêmicas	5	0,24
Infraestrutura do <i>Campus</i>	3	0,14
Amigos	11	0,52
Dificuldades	1	0,05

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Observa-se que tanto às disciplinas como o corpo docente compõem as principais recordações dos professores entrevistados, ambas citadas por 12 (0,57) dos docentes. Seguido por 11 menções aos amigos (0,52). Apenas um professor mencionou como recordação as dificuldades enfrentadas durante a graduação. Outros 5 (0,24) referiram-se as atividades acadêmicas e 3 (0,14) citaram a infraestrutura do *Campus*.

Faz-se interessante notar que as principais recordações estão direcionadas ao que se aprende e quem ensina (disciplina, corpo docente) no processo de formação; esse fato permite inferir que sob a imagem de que professor é composta a partir da junção desses fatores. É o docente que expressa o que se deve aprender e, ainda, personifica aquele que ensina em qualquer processo formativo. Já, a figura do amigo, destacada pelos professores, foi objeto de estudo de Loponte (2009), no qual, a pesquisadora menciona a importância das relações subjetivas na formação de professores com base no conceito de amizade elaborado por Michel Foucault. No entanto, essa “relação subjetiva” referida pela autora é descrita por Freud (1976, p. 133-140), em seu texto “Psicologia de Grupo e Análise do Eu”, a partir dos princípios admitidos para o conceito de identificação – uma das bases da formação grupal – aqui entendida como elemento primordial para o estabelecimento de um laço emocional, típico na “relação” de amizade.

Verificou-se que a imagem do professor perpassa o relato dos profissionais sobre a formação inicial. Os participantes da pesquisa mencionam o “corpo docente” desde as principais recordações até os aspectos negativos do curso, ou seja, refere-se à qualificação e capacitação docente como ponto positivo, assim como, seu contrário.

2) Aspectos Positivos e Negativos na Formação Inicial.

Concernente aos aspectos positivos do curso de graduação, apresentados na tabela 23, dois elementos se destacaram nas menções dos entrevistados, o primeiro é referente à qualificação do corpo docente (0,81), e o segundo a adequação da infraestrutura da universidade (0,33).

Tabela 23. Aspectos Positivos da Formação Inicial.

Aspectos Positivos	Frequência	Proporção
Qualificação do Corpo Docente	17	0,81
Adequação da Infraestrutura	7	0,33

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Contudo, nota-se na tabela 23, que os dois principais aspectos destacados como positivos pelos professores são salientados de forma negativa também, ou seja, ao mesmo tempo, que a qualificação docente e infraestrutura são considerados elementos essenciais á formação inicial, tornam-se obstáculos quando não atingem um limiar mínimo de qualidade estabelecido para a educação.

Tabela 24. Aspectos Negativos da Formação Inicial.

Aspectos Negativos	Frequência	Proporção
Desqualificação do Corpo Docente	10	0,48
Inadequação da Infraestrutura	7	0,33
Escassez de Tempo para Estudar	3	0,14
Ingresso Prematuro na Universidade	1	0,05
Não Havia	3	0,14

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Além da desqualificação do corpo docente e a inadequação da infraestrutura, outros 2 aspectos negativos foram mencionados pelos participantes, a saber: escassez de tempo para estudar (0,33); ingresso prematuro na Universidade (0,05). Destaca-se que 3 (0,14) dos entrevistados alegaram não ter havido aspectos negativos em sua formação inicial, o que provavelmente indica: falta de compromisso em responder as questões da pesquisa ou a tentativa intencional (ou não) de ocultar esses aspectos. A negação desses fatores – inexistência de aspectos negativos no curso de graduação – por esses 3 participantes, revela, porém, a possível condição de alienação do professor em seu processo de formação inicial, pois, uma vez que submetidos à convivência com o outro e os modos de funcionamento de uma instituição é provável o confronto com elementos perceptíveis como negativo, ou seja, estes docentes foram destituídos ou se autodestituíram do pensamento crítico, posicionando-se alheios a qualquer tipo de eventualidade que pudesse descaracterizar a “excelência” da formação superior.

Não se trata de fazer apologia aos aspectos negativos como fundamentais para a formação; de fato esses se constituem como obstáculos no processo de formação. O intuito aqui é salientar que a lembrança apenas dos aspectos positivos denota o fato de que a contradição não é vivida. Dessa forma, se não há contradições, não há resistência e não se vislumbram aspectos passíveis de melhorias ou mudanças. Assim, projeta-se uma espécie de reino encantado da educação, no qual tudo se resolve com as fórmulas mágicas de uma nova reforma pedagógica. O professor transferido para o “país” das apostilas e das maravilhas tecnológicas tem a responsabilidade de solucionar o problema do fracasso escolar e da qualidade de ensino. A percepção da contradição é um dos elementos do processo de conscientização do indivíduo que possibilita que se enxergue para além da aparência deste “reino encantado”, que se reflita de maneira crítica sobre a própria realidade.

Obviamente, entende-se que a exigência – por vezes desmedida – de professores qualificados sucumbe ao pedantismo, pois o debate sobre: o que é “ser” ou “estar” qualificado?, termina por pautar-se no solo arenoso do *senso comum*, dos princípios básicos expostos nos “Parâmetros e Diretrizes” educacionais, no discurso dos “*especialistas*” que às vezes, nos índices mensurados em pesquisas, exames e censos escolares; e, porque não acrescentar na imagem de qualificação profissional idealizada pelo próprio docente tanto antes como após ingressar ao magistério, o que provavelmente também pode ser por influência dos diversos modelos que lhe são constantemente apresentados. Chama-se atenção para o esforço de definição deste modelo ideal de professor (representados de

diversas formas)³⁴. Este modelo é contemplado no discurso das competências pedagógicas³⁵, simplesmente transposto para o determinismo do “é assim que deve ser feito”. Assim, um *professor qualificado é aquele que* supostamente: “cumpre o cronograma escolar”; “transmite com eficiência o conteúdo programático”; e, “atinge excelentes índices nas provas de avaliação de qualidade educacional”. Se esses e outros indicativos forem esmiuçados, eis que se manifesta a face pedante da qualificação docente: a técnica³⁶.

Independente do trajeto percorrido, a técnica incide sobre a qualificação do professor, que mascarada pela operacionalização pífia de conceitos e métodos institui o docente como apto, simplesmente capacitado para a execução de um ofício; um agente de transmissão mecânica de determinados conteúdos, cujo objetivo, em suma, é também desenvolver aptidão em outrem, neste caso, nos discentes. Assim, aos docentes são impingidos os contornos do aparato tecnológico, que delineados sob a égide da capacitação e desenvolvimento de competências se projeta para constituir a imagem de um profissional qualificado.

A questão suscitada aqui não se constitui em oposição ao processo de profissionalização ou capacitação docente, mas em uma crítica às formas a partir das quais esse processo se caracterizou: como um meio e como fim em si mesmo, uma forma autocrática de formação instrumental, meramente técnica. Entende-se que a “técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez como a abundância, tanto o aumento como abolição do trabalho árduo” (MARCUSE, 1999, p. 74). O problema, então, não está apenas na técnica em si, mas se refere ao enrijecimento instaurado pelo modo como é operacionalizada, ou seja, na dominação estabelecida pelo aparato tecnológico, no encrudecimento da consciência e na escassez de pensamento crítico que a racionalidade tecnológica promove.

Sob esta perspectiva, os relatos dos professores do ensino fundamental II e médio da região central da cidade de São Paulo, quanto aos aspectos positivos e negativos da

³⁴ Para compreensão sobre o que venha ser um modelo ideal, consultar. Ripa (2010), a pesquisadora mapeou e investigou o modelo de ser professor fabricado pela revista Nova Escola. Ripa (2010) analisou além do conteúdo geral do periódico, as reportagens que abordavam especificamente os projetos vencedores do “Prêmio Victor Civita: Educador Nota 10”, nas quais, constatou que o relato das experiências “bem-sucedidas” é divulgado como se fosse prescrição imperativa para o professor de educação básica, ou seja, a revista que se autodenomina “revista de educação”, especialmente destinada “para quem educa” imprimir anualmente em suas páginas a prescrição do “modelo premiado”, pois qualquer professor da educação básica também pode “ser tornar” um “educador nota 10”.

³⁵ Quanto ao discurso das competências pedagógicas. Ver: Ferreira (2007).

³⁶ “Na sociedade moderna, a técnica já adquiriu uma estrutura e uma posição específica, cuja relação com as necessidades dos homens é profundamente incongruente [...] A técnica não é dona só corpo como do espírito dos homens e há uma cortina de mistificação tecnológica, tal como existe uma ‘cortina monetária’, de que a teoria econômica nos fala” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973c, p. 98-99).

formação inicial demonstraram quão difusas tornaram-se às concepções de qualificação profissional. Nota-se que o espaço físico, em que essa formação é oferecida também se apresenta de forma antagônica, ora como estruturada, ora como desestruturada.

A infraestrutura do *campus* universitário foi indicada na mesma proporção (0,33) como aspecto positivo e negativo no processo de formação inicial. Os critérios citados pelos professores quanto à qualidade da infraestrutura, referiam-se aos equipamentos disponibilizados pela instituição de ensino superior, tais como: laboratórios, salas de aula e informática, biblioteca, atendimento ao aluno, entre outros. No entanto, na mesma medida qualidade foi salientado o contrário também foi ressaltado. Se o ponto negativo da qualificação docente consiste em despreparo e a ausência de aulas práticas, da perspectiva da infraestrutura dos cursos de licenciatura esse fato se manifesta como escassez de certos recursos do aparato tecnológico, ou seja, mais uma vez à formação inicial está predominantemente associado ao domínio da técnica. Novamente, faz-se importante retomar que a reflexão não se refere de maneira absoluta aos recursos, mas ao seu predomínio sob os homens, pois quando adotados como elementos imprescindíveis – indispensáveis – evidencia-se que “os indivíduos são despidos de sua individualidade, não pela coerção, mas pela própria racionalidade sob a qual vivem” (MARCUSE, 1999, p. 82). O autor sinalizou que uma das implicações da tecnologia moderna foi à perda da individualidade, se tal formulação for associada como o objeto aqui investigado: a formação cultural do professor. É possível considerar que os docentes são racionalmente destituídos de si mesmo, de sua própria consciência, são simplesmente atrelados de maneira constante ao exercício instrumental de um ofício: “ser professor, passa a se transformar em um apêndice necessário no processo de ensino”.

Nesse sentido, no ensino respaldado pela técnica, os fins tornam-se equivalentes aos meios, assim como os meios convertem-se em aceitáveis em função de fins impostos autoritariamente, ou seja, na “qualificação” aspirada lembrada – do corpo docente e da infraestrutura existente no curso de formação inicial – os fins são equiparados aos meios, assim como os meios são transformados em aceitáveis independentes dos fins. Consequentemente, nessa lógica “os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo-se que ela é a extensão do braço dos homens” (ADORNO, 2006b, p.132).

A tabela 25, abaixo demonstra como a importância pessoal e profissional atribuída pelos professores à formação inicial também está impregnada pela concepção de formação para o trabalho.

Tabela 25. Importância Pessoal e Profissional atribuídas à Formação Inicial.

Importância do Curso		Frequência	Proporção
Pessoal	Relacionada à afinidade com a área	11	0,53
	Realização própria	12	0,57
Profissional	Preparo para o exercício da docência	20	0,95
	Relacionado à mudança social	3	0,14

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Fica perceptível que a importância da graduação no âmbito profissional refere-se majoritariamente ao preparo para o exercício da docência (0,95), dos 21 participantes apenas 1 não fez menção a esse aspecto. Seria utópico e até mesmo ideológico desconsiderar que uma das funções do curso superior é o preparo para o desempenho de funções específicas, mas este não deveria limitar-se apenas a isso, pois ao restringir-se ao mero exercício do ofício também se torna ideológica. Se o objetivo final da formação for somente o trabalho, essa nada mais oferece além da modelagem dos indivíduos, simplesmente adapta o sujeito ao que lhe é esperado.

Nesta perspectiva, embora, Adorno (2006c, p. 143) reconhecesse a necessidade da adaptação, este asseverou:

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 impõe precisamente no que tem de pior.

Contudo, mesmo que a maioria dos participantes da amostra tenha salientado que o preparo para o ofício é imprescindível na formação inicial. Destaca-se que também há 3 menções (0,14) que associariam a importância profissional a mudança social. Assim como (0,57) atribui a importância pessoal a realização própria, ou seja, é possível vislumbrar lampejos de resistência, como forma de transposição ao caráter adaptativo da formação.

b) Formação Continuada

Os aspectos referentes à formação continuada foram investigados no Bloco II' do instrumento que consistia nos questionamentos: 1) o que você acha dos cursos de formação continuada?; 2) Qual é a sua perspectiva de estudo? Por quê?. Com base nas respostas a esses itens, os dados estão dispostos da seguinte forma: 1) Posicionamento dos professores quanto à formação continuada; 2) Perspectivas em relação à pós-graduação; e 3) Justificativas em relação à perspectiva de estudo.

1) Posicionamento dos professores quanto à Formação Continuada.

A tabela 26 apresenta a distribuição dos professores segundo o posicionamento quanto à Formação Continuada.

Tabela 26. Posicionamento dos professores quanto à Formação Continuada.

Posicionamento	Frequência	Proporção
Favorável	16	0,76
Desfavorável	4	0,19
Sem opinião	1	0,05
Total	21	1,00

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Cabe destacar que as respostas dos professores ao item “o que você acha dos cursos de formação continuada?” foram lidas e agrupadas, a partir das afirmações que indicavam posicionamento favorável, desfavorável ou sem opinião em relação à formação continuada. À guisa de exemplo, entende-se por:

- Favorável: “é interessante, acho válido, pois todos os dias tem coisa acontecendo, os cursos ajudam a se manter informado sempre” (B/2);
- Desfavorável: “uma porcaria, não tem nada a ver com a nossa realidade” (C/1);

- Sem opinião: “Não tenho idéia formada sobre” (C/2).

A distribuição exposta na tabela acima demonstra que a maioria (0,76) das respostas indica posicionamento favorável, enquanto (0,19) são desfavoráveis, e (0,05) não tem opinião quanto aos cursos de pós-graduação.

Para verificar se haveria relação de dependência entre o posicionamento declarado quanto à pós-graduação e o ciclo que o professor leciona aplicou a prova estatística de χ^2 , sob a hipótese nula (H_0): o posicionamento dos professores quanto à formação continuada independe do ciclo em que leciona. Consequentemente tem-se como hipótese alternativa (H_1): o posicionamento dos professores quanto à formação continuada depende do ciclo em que atua. Os níveis de significância adotados foram $\alpha = 0,05$ e $\alpha = 0,01$, o que corresponde respectivamente à $\chi_c^2 = 9,488$ e $\chi_c^2 = 13,277$ com $gl = 4$. Isto significa que, se o χ_o^2 for igual ou maior a esses valores, admite-se a H_1 como verdadeira. O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi_o^2 = 2,611$. Por este resultado, aceita-se a H_0 como verdadeira, o que permite afirmar: o posicionamento dos professores quanto à formação continuada independe do ciclo que este leciona.

Este posicionamento é refletido na tabela 27 referente à perspectiva de estudo, assim como na tabela 28, na qual são apresentadas as justificativas emitidas pelos docentes em relação a cursar ou não a pós-graduação.

Tabela 27. Perspectiva em relação à formação continuada.

Perspectiva	Frequência	Proporção
Já fez outros cursos*	5	0,24
Já faz ou faria outra graduação	4	0,19
Já faz ou faria pós-graduação	15	0,71
Não faria pós-graduação	3	0,14
Não sabe	2	0,10

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

* Estão inclusos os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação, pós-graduação (*Lato Sensu*) e qualquer outro curso que o professor mencionou ter realizado.

Vê-se na tabela 27, que a proporção de 0,24 da amostra já fez outros cursos. Cabe destacar que aqui está incluso: os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação; pós-graduação (*Lato Sensu*); e, qualquer outro curso que o professor tenha realizado. Entre os 5

docentes que alegaram terem feito outros cursos, 2 concluíram o curso de especialização (*Lato Sensu*), os demais se referiram aos cursos oferecidos pela SE ou de interesse particular. É importante mencionar que 1 desses professores afirmou que não faria um curso de pós-graduação.

Quanto aos 4 docentes (0,19) que, já faz ou faria outra graduação, 3 estão com o curso em andamento, e o outro pretende iniciá-lo. Desses professores, 2 alegaram que não fariam a pós-graduação, e 2 afirmaram que não sabiam se fariam. Concernente aos 15 professores (0,71) que já faz ou faria a pós-graduação, somente 2 cursam algum curso de especialização, os demais aspiram ingressar na pós-graduação tanto *Lato* como *Strito Sensu*.

A tabela 28 expõe as justificativas emitidas pelos professores em relação a cursar ou não a pós-graduação.

Tabela 28. Justificativas quanto á perspectiva para formação continuada.

Justificativas quanto á perspectiva		Frequência	Proporção
Favorável	Progressão na Carreira	12	0,57
	Crescimento Pessoal	13	0,62
Desfavorável	Impeditivos administrativos	1	0,05
	Baixa qualidade dos cursos	2	0,10
	Não vale a pena	1	0,05
	Sem motivo específico	1	0,05

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

A partir destes dados, é possível concluir que dos 21 professores da amostra, apenas 2 (0,10) realizaram algum curso de pós-graduação, outros 2 (0,10) estão com o curso em andamento. Entre os demais, 3 afirmaram que já cursam outra graduação e não cursarão a pós-graduação, e 2 alegaram não saber. Restando a maioria que aspira realizar uma das modalidades de pós-graduação. Os professores que se posicionaram favoráveis a realização de um curso de pós-graduação justificaram o posicionamento pelo interesse em adquirir crescimento pessoal (0,62) e progressão na carreira (0,57). Finalmente entre os docentes que se colocaram como desfavoráveis ao curso de pós-graduação, as justificativas para não cursá-lo, refere-se: a baixa qualidade dos cursos (0,10); aos impedimentos

administrativos (0,05); 1 professor alegou que não vale a pena, e o outro não apresentou motivo específico.

Observa-se que há certo equilíbrio entre as justificativas dos professores que se colocaram favoráveis à formação continuada, esses docentes buscam tanto crescimento pessoal como progressão na carreira; mesmo com comentários de que tal formação pode propiciar a elevação do salário ou favorecer a progressão na carreira com ocupação de outros cargos, os professores alegaram que o crescimento pessoal está implicado neste processo, pois a busca em se manter atualizado nas “novas” tecnologias, como agente de auxílio e facilitador na transmissão de conteúdos em sala de aula é revertida simultaneamente em benefício pessoal. A expressão “nova” tecnologia faz-se recorrente nas afirmações dos participantes da pesquisa, que a situa como natural e necessária no processo de desenvolvimento da educação.

Foi possível identificar, por meio das respostas emitidas que os professores nomearam como “nova” tecnologia, a utilização dos aparatos tecnológicos disponibilizados pela indústria cultural, a saber: a implantação de sala de informática nas escolas, o uso de projetores nas salas de aula; o acesso rápido e fácil por parte dos alunos as informações disponibilizadas na internet; a proliferação das redes sócias entre os discentes, entre outros. Desta forma, estar “atualizado” parece significar estar ciente – o que não implica em estar cômico³⁷ –, em dispor do conhecimento necessário para operar os elementos “obrigatórios” requeridos no emprego desta tecnologia. Por exemplo, o uso de uma determinada rede social por parte dos professores para se manter informado sobre o “cotidiano” dos alunos, com os quais convivem praticamente todos os dias, sem deles nada conhecer.

O empenho dispensado pelo professor para dominar a tecnologia que constantemente lhe é ofertada resulta em aperfeiçoados grilhões, ou seja, quanto mais o docente “domina” os aparatos tecnológicos, maior tendência de estar desprovido de autonomia se encontra. Assim, perpetua-se a distância entre os seres humanos com a celebração da aproximação virtual proporcionada pela tecnologia. A relação com o outro é perpassada – mediada – pelo aparato que os tornam alienados do outro e de si mesmos. Desta forma, quando o professor prioriza o emprego da tecnologia, como o uso das redes sociais para “conhecer” o cotidiano de seus alunos, nada mais faz do que privar-se do contato com o discente, pois, por meio das informações disseminadas nessas redes há uma ilusória intimidade, o que dispensaria por si só qualquer forma de aproximação efetiva.

³⁷ “‘Consciência’ é ‘ser consciente’, reflexão da determinação do ser que é a existência, e não uma ‘existência espiritual’ contraposta dualisticamente à matéria ‘inconsciente’” (MAAR, 2003, p. 460).

De qualquer modo, os dados permitem conjecturar que a formação continuada tomada hipoteticamente como uma das vias possíveis para a formação cultural do indivíduo também se vê capturada pela racionalidade instrumental – cuja uma das bases é indústria cultural, na e pela qual a conversão dos bens culturais em bens de consumo se naturaliza. O resultado desse processo é a adaptação a ordem vigente; a alienação (de si, do outro e da cultura); o embrutecimento do pensamento manifesto na consciência coisificada, entre outros. Consequentemente, a cultura é esvaziada si mesma, como forma de resistência. Perde-se seu duplo caráter (adaptação-resistência), a negação contida na própria cultura torna-se efêmera. Assim o aparente³⁸ é tomado como essência; suposições adquirem expressão de verdade; teoria e *práxis*, sujeito e objeto passaram a ser dissociados e compreendidos como simples opostos.

O obscurantismo impetrado a cultura pelos aparatos da indústria cultural mantém a contradição sob a máscara da equivalência, racionalmente os meios irracionais empregados pela humanidade para se obter “felicidade e paz” são justificáveis pela violência (barbárie), que já deveras ter sido erradicada pelo próprio uso da razão. Na mesma medida que a exigência transferida ao professor de “ser-estar” atualizado em relação às “novas” tecnologias se constitui como instrumento de controle do seu próprio ofício. Se à formação continuada é uma função do controle social, as atividades realizadas e descritas pelos professores como formativas também estariam sob este julgo? A descrição das respostas à pergunta: “o que você faz que considera trazer contribuição a formação? Cite exemplos”, do Bloco IV (Autoformação) do instrumento empregado neste estudo, pode demonstrar se há ou não tais indícios.

c) Autoformação

Antes de detalhar os dados encontrados, cabe mencionar “o porquê” de este bloco ter sido nomeado: autoformação. Adotou-se a expressão para designar à “formação” promovida pelo próprio indivíduo, não se trata de autodidatismo, mas sim da disposição e esforço empregado de ir além do estrito aprendizado profissional.

Como mencionado por Adorno (2006c, p.64) a formação cultural,

³⁸ “A redução da cultura feita pela indústria cultural rompe com a sua autonomia relativa e o ser só poder ser visto e percebido por sua aparência, dada, por sua vez, pelo consumo de mercadorias, quer materiais, quer culturais” (CROCHICK, 1990, p. 154).

só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ela [formação cultural] nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência em vez de se ocupar unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável.

Assim, buscou-se saber o que o professor “faz” para a própria formação, além do conhecimento profissional já adquirido no curso de graduação. Cumpre lembrar que a discussão aqui não está direcionada ao “mérito” da atividade, mas a atividade em si, ou seja, se há nas respostas indícios dessa “disposição aberta” referida por Adorno, pois como descrito pelo próprio autor, à simples frequência de cursos não garante a formação cultural.

A tabela 29 apresenta as atividades realizadas pelos professores para a autoformação.

Tabela 29. Atividades efetuadas pelos professores para a autoformação.

Atividades	Frequência	Proporção
Cursos	10	0,48
Leituras específicas	12	0,57
Aplicação na Prática	7	0,33
Pesquisas Científicas	10	0,48
Expansão do Conhecimento Tecnológico	3	0,14

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Vê-se que as práticas mais citadas pelos professores foram: participação em cursos (0,48); leituras específicas (0,57); e, pesquisas científicas (0,48). Seguido por aplicação na prática (0,33) e expansão do conhecimento tecnológico (0,14). Ao que parece evidencia-se nas respostas emitidas que há por parte do docente uma determinada busca por “formação”. No entanto, esta não se caracteriza como “disposição aberta”, pois, a (s) atividade (s) realizada (s) pelos professores direciona-se a apreensão de conteúdos e aplicação desses na prática como mencionado pelo sujeito D/4: “*procuro ler, me manter atualizado. Faço os cursos oferecidos pela SE, mesmo sem gostar deles, às dá para tirar alguma coisa para usar em sala de aula com os alunos*”, ou, como o professor E/4 que estuda sempre para manter os alunos atualizados “*os capacitando com aulas compatíveis com o mercado de trabalho e com a FUVES*”.

De forma geral, as práticas executadas pelos professores como contribuição à formação carregam em si fatores contrários a própria formação, uma vez que, a frequência aos cursos, as leituras específicas, as pesquisas científicas, assim como a aplicação na prática e expansão do conhecimento tecnológico parece estar estritamente relacionadas à atividade profissional. Não se exclui que há possibilidade de formação nessas práticas, no entanto, essas se manifestam como que ofuscadas pela supremacia do conhecimento técnico.

Em suma, referente à formação e o trabalho docente, salienta-se quanto à identificação dos sujeitos da pesquisa que 9 são do sexo masculino (0,43) e 12 do sexo feminino (0,53), ou seja, em sua maioria a amostra é composta de mulheres. A faixa etária dos participantes está entre 24 e 68 anos, dos quais 3 apresentam idade inferior a 30 anos; 6 entre 31 e 40 anos; outros 11 estão entre 41 e 50 anos e apenas um deles com tem mais de 51 anos com 68 anos de idade, a média de idade da amostra é de 40,7 anos com desvio padrão de 10,1 anos. A média de idade do sexo feminino é de 39,3 anos com desvio de 9,1. Já para o sexo masculino a idade média é de 42,4 anos com desvio de 11,6 anos.

Com relação ao tempo de magistério a variação é de 0,17 a 22 anos, cuja distribuição respectivamente é: 1 professor com menos de 1 ano; 3 docentes com mais de 1 ano; 8 com mais de 5; e 9 com mais de 11 anos. Quanto ao tempo de atuação na escola atual, a maioria apresenta permanência inferior há 5 anos, 16 docentes no total. Apenas dois professores atuam a mais de 11 anos na mesma escola. O tempo médio de atuação no magistério é de 11,2 anos com desvio padrão de 7,9 anos. Referente ao tempo na escola atual essa situação é contrária em relação ao tempo no magistério, pois boa parte dos professores estão a mais de 5 anos no exercício da docência, mas não apresentam o mesmo tempo na escola, o tempo médio de permanência na escola atual é de apenas 3,5 anos com desvio de 3,7 anos, o que demonstra a alta rotatividade dos professores nas escolas.

A disciplina que compôs a maior parte da amostra foi Língua Portuguesa com 5 professores, seguida de Biologia com 3 professores, as demais (Física, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Matemática), foram representadas por 2 professores, com exceção dos docentes que lecionam duas disciplinas, a saber: História/Geografia; Matemática/Física e Ciências/Biologia representadas por apenas um professor. Concernente ao ciclo (s) que os docentes lecionam, 6 atuam apenas no segundo ciclo do fundamental II, 6 no ensino médio, e 9 em ambos os ciclos.

Destaca-se quanto à rotina de trabalhos participantes da pesquisas, que dos 21 professores, 14 são efetivos e 7 contratados, assim como o tempo médio de deslocamento entre a residência e a escola é 33 minutos com desvio de 18, 9 minutos. a maioria dos

professores (0,86) lecionam entre 21 a 40 horas semanais, com tempo médio de 32,2 horas e desvio de 13,1 horas. Quanto ao número de escolas, mais da metade dos professores (0,62) atuam em apenas 1 escola. Observou-se que a predominância de atuação dos docentes é em 2 turnos (0,76). Sendo que a proporção de 0,43 da amostra exerce outra atividade remunerada para complemento da renda mensal. Concernente a quantidade de alunos identificou-se que 0,90 dos professores tem mais de 200 alunos, com média de 476,4 e desvio de 239 alunos por docente. Quanto ao tempo de preparo das aulas, o tempo médio é de 346 minutos por semana com desvio de 270,1 minutos. Neste aspecto houve notória discrepância em relação ao tempo mínimo e máximo empregado neste preparo. Desta forma, buscou-se cruzar as variáveis relacionadas ao número de alunos, de turnos, de escolas e o exercício de outra atividade remunerada para elucidar os possíveis motivos relacionados nesta variação. Notou-se que um dos fatores que se destacou foi a quantidade de escola, em que trabalham, uma vez que os professores que afirmaram empreender mais tempo no preparo das aulas lecionam em apenas uma escola. Por fim, observou-se que a residência é o local predominante entre os professores para o preparo do material a ser utilizado em sala de aula.

Assinala-se quanto à formação inicial que as principais recordações mencionadas pelos professores em relação à formação inicial referiram-se: as disciplinas estudadas, ao corpo docente e aos amigos. Quanto aos aspectos positivos, destacaram a qualificação dos professores e a qualidade da infraestrutura. Esses mesmos aspectos foram identificados também como negativo, ou seja, falta de qualificação do corpo docente e falta de infraestrutura na instituição de ensino superior em que estudaram. A importância pessoal do curso está associada à afinidade com a área e realização própria. Já no âmbito profissional para a maioria relaciona-se ao preparo para o exercício da docência, uma pequena parcela relacionou importância profissional com a realização de mudanças sociais. Quanto à formação continuada, o posicionamento dos entrevistados foi de forma predominante favorável, assim como, a maioria intenta realizar algum outro curso (graduação ou pós-graduação) para dar continuidade à formação, sob a justificativa de conquistarem progressão na carreira e crescimento pessoal. Enfim, quanto à autoformação, os professores citaram a participação em cursos; a realização de leituras específicas; a busca por material científico (em *sites* da internet); a aplicação na prática e a expansão do conhecimento tecnológico.

Desta forma, atingiu-se o primeiro objetivo da pesquisa: analisar os aspectos referentes à formação cultural dos professores, desdobrado em: identificar quais elementos os professores destacam da formação inicial; verificar qual é a perspectiva dos professores em relação à formação continuada; e, descrever quais atividades os professores consideram

contribuir para à autoformação, sob a hipótese de que não haveria diferença quanto aos aspectos relacionados à formação cultural entre os professores.

Os aspectos analisados refletem á formação e o trabalho docente, nos quais os elementos presentes na formação inicial, continuada e autoformação expressam o empobrecimento da formação cultural. Verificou-se, por meio, da prova estatística χ^2 que as variáveis concernentes a atuação do professor são independentes. São elas: tempo no magistério e na escola atual; realização de outra atividade remunerada em relação: ao sexo; situação funcional; quantidade de turnos; carga horária e ao ciclo em que lecionam; o tempo de preparo de aula quanto à: outra atividade remunerada; número de alunos e ciclo em que lecionam, por fim, o posicionamento em relação à formação continuada e o ciclo em que o docente leciona.

Constatou-se pelo teste de hipóteses que essas variáveis não apresentam dependência entre si, o que contribuiu para analisar como o professor percebe sua formação e seu ofício. Uma vez que, os aspectos identificados nos blocos I, II, II' e IV (Rotina de trabalho; Formação inicial; Formação Continuada e Autoformação respectivamente) demonstram a predominância dos mesmos elementos relatados entre os professores. Fator este já esperado, como descrito, na primeira hipótese. Cabe destacar que os resultados obtidos nesta etapa da pesquisa, além de confirmar a hipótese supracitada também indicam o quanto à formação cultural dos docentes está enfraquecida. Nota-se a supremacia da semiformação, por meio, da supervalorização do aparato técnico, da formação associada apenas ao desempenho no ofício, da transmissão obrigatória de determinados conteúdos, enfim, das imposições estabelecidas na e para a formação do professor.

2.6.2 ENGAJAMENTO POLÍTICO

Prosseguindo com a apresentação dos resultados da pesquisa segue-se o detalhamento das respostas dos professores ao Bloco III (Participação Política) do instrumento empregado na investigação.

Os dados referentes à participação política estão distribuídos em tabelas que abordam: 1) Participação no Sindicato; 2) Posicionamento quanto ao Sindicato; 3) Participação nas questões da escola; e, 4) Justificativa quanto à participação nas questões da escola.

1) Quanto à participação no sindicato

A tabela 30 expõe a distribuição dos professores referente à participação sindical.

Tabela 30. Distribuição dos professores, segundo a Participação Política no Sindicato.

Participação no Sindicato	Frequência	Proporção
Sim	4	0,19
Não	17	0,81
Total	21	1,00

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Vê-se que a maioria dos docentes entrevistados (0,81) afirmou não participar do sindicato dos professores (APEOSP). Este fato é corroborado nos dados identificados pela UNESCO (2004, p. 105) que indicam que apenas “16,0% dos professores participam habitualmente de sindicatos. Entretanto, a parcela dos que nunca foram ao sindicato chega perto da metade (49,6%)”.

Segundo, informações cedidas³⁹ pela APEOSP há no Estado de São Paulo o total de 191.991 associados, dos quais 79.277 estão registrados nas subsedes da capital paulista e da grande São Paulo. Para calcular qual seria a representação em proporção foram consultados os dados disponibilizados pela Coordenação de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em julho de 2012, quanto ao número total de docentes que atuam na capital paulista e na grande São Paulo. De acordo, com esse cadastro há nessa área a quantia de 235.246 professores. O que permite afirmar que o percentual de professores da localização supracitada associados à APEOSP é 33,7%. Se o mesmo procedimento for aplicado apenas aos professores da capital, tem-se 116.694 docentes cadastrados na CGRH da SEE-SP, dos quais, 35.945 (equivalente a 30,8%) são sócios segundo a APEOSP.

³⁹ Dados obtidos pessoalmente pela pesquisadora e confirmados por e-mail por um dos responsáveis pela Associação.

Fica evidente que a participação sindical dos professores investigados na região central da cidade São Paulo é baixa (0,19) em relação à proporção da amostra e ao número de associados declarados pela APEOSP. Embora, os resultados obtidos por Francisco (2010), não objetivavam verificar se os professores participavam do sindicato, mas sim, o valor atribuído pelos eles à organização político sindical, esses também podem contribuir para a reflexão aqui suscitada. Francisco (2010) constatou que os docentes da região por ele examinada – Diretorias de Ensino da Região Sul (1, 2 e 3) da cidade de São Paulo – apesar de algumas contradições tendiam a atribuir maior importância a esse tipo de organização. O pesquisador cita as constantes medidas adotadas pelo Governo Estadual para minar o poder de mobilização dos professores, seja com mecanismos de diferenciação direta ou indireta, seja com tentativas empregadas no intuito de enfraquecer a tendência dos professores de atribuir significativa importância à organização político sindical.

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 (FRANCISCO, 2010, p. 85).

Estas medidas referidas por Francisco (2010) teriam alcançado êxito entre os professores da região central de São Paulo, cuja maioria se declara alheia ao movimento sindical? Além dos mecanismos empregados pelo governo estadual não haveria no âmago da organização sindical, do sujeito e da escola fatores que minam as possibilidades de resistência? Pelo que se manifesta em relação APEOSP nada se vê além de uma “força” com propulsão autodestrutiva. Ou, posto de outra maneira, as vias pelas quais se dariam a resistência termina por resistir contra si mesma. Como concluiu Marx (1978a, p.99) ao descrever a luta entre o capital, o trabalho e seus resultados no texto “Salário, Preço e Lucro”:

Os sindicatos trabalham bem como centro de resistência contra as usurpações do capital. Falham em alguns casos, por usar pouco inteligentemente a sua força. Mas são deficientes, de modo geral, por se limitarem a uma luta de guerrilhas contra os efeitos do sistema existente, em lugar de, ao mesmo tempo, se esforçarem para mudá-lo, em lugar de empregarem suas forças organizadas como alavanca para emancipação final da classe operária, isto é, para a abolição definitiva do sistema de trabalho assalariado.

A declaração de Marx evidencia o que desde então pouco se alterou – a força sindical permanece no uso pouco inteligente de suas forças – o homem permanece aquém da

possibilidade de suplantando o sistema de trabalho assalariado. Ludibriado pelo Eclipse da Razão (HORKHEMER, 2010) apropria-se objetivamente das “necessidades” – do trabalho alienado principalmente – que lhe são evocadas como indispensáveis para a existência, mas o “trabalho não é senão uma expressão da atividade humana no interior da alienação⁴⁰, da exteriorização da vida como alienação da vida” (MARX, 1978b, p. 24), consequentemente trabalho assalariado é também alienado, pois desvirtuado desde o seu princípio como “meio” de supressão das “necessidades” humanas constitui-se mantenedor da própria necessidade – a exigência de trabalho tem seu cerne no próprio trabalho.

Se a organização/representação sindical tem suas “forças” e função política minadas, aquele que é representado por ele (o trabalhador) tende a nada fazer além de opor-se indiscriminadamente ao próprio órgão representativo, como se vê na tabela 31, abaixo.

Tabela 31. Posicionamento dos professores quanto ao Sindicato.

Posicionamento quanto ao Sindicato	Frequência	Proporção
Disputas Políticas	10	0,48
Presta bom serviço	1	0,05
Resposta Evasiva	1	0,05
Não tem opinião	1	0,05
Ausência de objetivos para a transformação social	2	0,10
Falta de Reconhecimento e engajamento com a categoria	16	0,76

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

A tabela 31 expõe que a maioria dos argumentos emitidos pelos professores refere-se: a falta de reconhecimento e engajamento com a categoria (0,76) e as disputas políticas (0,48) presentes nos relatos até mesmo daqueles que se declaram associados ao sindicato, como na afirmação do único professor (sujeito B/1) que mencionou a prestação de bons serviços por parte da APEOSP, “*prestam muitos serviços bons, mas às vezes caem no vício político, vira uma briga partidária* (sic)”. Outros 2 docentes alegaram que não há objetivos para transformação social, assim como, 1 dos professores não se posicionou e a resposta do outro não contemplava o questionamento.

⁴⁰ “A alienação aparece tanto no fato de que o *meu* meio de vida é de *outro*, que *meu* desejo é a posse inacessível de *outro*, como no fato de que cada coisa é *outra* que ela mesma, que minha atividade é *outra coisa*, e que finalmente (e isto é válido também para o capitalista), domina em geral o poder desumano” (MARX, 1978b, p. 22 grifos do autor).

No intuito de investigar se existiria relação entre a participação no sindicato e o ciclo que o professor leciona aplicou-se a prova estatística do de χ^2 . Delimitou-se como hipótese nula (H_0): a participação no sindicato independe do ciclo que o professor atua, em consequência a hipótese alternativa (H_1) é: a participação no sindicato depende do ciclo que o docente leciona. Os níveis de significância adotados foram $\alpha = 0,05$ e $\alpha = 0,01$, o que corresponde respectivamente à $\chi_c^2 = 5,991$ e $\chi_c^2 = 9,210$ com $gl = 2$. Isto significa que, se o χ_o^2 for igual ou maior a esses valores, admite-se a H_1 como verdadeira. O resultado obtido, após a prova estatística, foi que $\chi_o^2 = 6,43$. O que implica em afirmar que sob o nível de significância de 0,05 a participação no sindicato depende do ciclo em que o professor leciona, ou seja, aceita-se a hipótese alternativa, rejeitando-se, assim a hipótese nula (não há dependência). Porém, em relação ao nível de 0,01, observa-se que a hipótese de não haver dependência entre o ciclo e a participação é admitida como verdadeira.

A explicação possível para essa constatação está no fato de que entre os 6 professores ensino médio, metade declarou participar do sindicato. Enquanto, entre os 6 docentes do ensino fundamental II nenhum afirmou ter participação sindical, e, por fim, entre os 9 que lecionam em ambos os ciclos, apenas 1 mencionou ser associado.

Entende-se que os docentes do ensino médio por lidarem supostamente com outras condições de trabalho em sala de aula, uma vez que, a faixa etária do corpo docente é superior aos alunos do ensino fundamental II, poderiam apresentar um índice de participação sindical maior, mas, tal concepção carece de uma investigação mais precisa, pois há na amostra profissionais que lecionam para ambos os ciclos.

2) Quanto à participação na escola

Contudo, se os docentes em geral não professam engajamento político em relação à representação sindical inversamente o fazem em relação às questões da escola (ver tabela 32). O que suscita indagações: esta participação refere-se à atuação *obrigatória* solicitada ao professor em relação aos problemas e questões da escola? Tratar-se-ia do conhecido e aclamado “*tem quê*”, que de vez em sempre é associado à função do professor na escola?

A tabela 32, como mencionado demonstra a distribuição dos professores segundo a participação nas questões escolares.

Tabela 32. Distribuição dos professores segundo participação nas questões da escola.

Participação na escola	Frequência	Proporção
Sim	14	0,67
Não	4	0,19
Parcialmente	3	0,14
Total	21	1,00

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Vê-se que a maioria dos professores declarou participar das questões escolares, mas há uma parcela que não participa ou o faz parcialmente. É certo que a participação parcial pode incorrer não participação, pois aquele que se engaja em parte, em determinados momentos ludibria-se a si e ao outro como participante.

É interessante destacar, que entre os 4 professores que afirmaram participar do sindicato, 2 deles alegaram participar parcialmente nas questões escolares. Enquanto os outros 2 participam de ambos. Faz-se compatível questionar: será que a participação nas questões da escola em detrimento do engajamento no sindicato representa uma forma de resistência por parte do docente? O mesmo se aplicaria ao inverso: será que o professor que participa do sindicato, mas se engaja parcialmente nas questões da escola apresenta alguma forma de resistência?

A tabela 33 expõe a distribuição dos professores segundo participação no sindicato e na escola.

Tabela 33. Distribuição dos professores segundo participação no sindicato e na escola.

Participação				
Escola \ Sindicato	Sim	Não	Parcialmente	Total
Sim	2	-*	2	4
Não	12	4	1	17
Total	14	4	3	21

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

* Indica valor nulo

Observa-se que dos 17 professores que professaram não participar do sindicato, 12 são participantes na escola, enquanto 4 não se engajam, e 1 o faz parcialmente. Nota-se que apenas esses 4 docentes declaram não participar do sindicato e das questões da escola. Cumpre mencionar que se engajar ou não, pode estar relacionado direta ou indiretamente aos fatores pelos quais os professores justificam sua relação com o sindicato e a escola (Cf. tabelas 31 e 34). Assim, o posicionamento do docente referente às essas questões pode sinalizar tanto a tendência de adaptação como de resistência, o que remete para a necessidade de estudos que abordem o envolvimento dos professores com a escola e com o sindicato.

De qualquer modo, o exame cuidadoso dos dados apresentados na tabela 34 pode contribuir para a discussão quanto à participação política dos professores da região central da cidade de São Paulo. Na próxima tabela apresenta-se a opinião dos docentes sobre as questões da escola, de maneira a mais literal possível, e que expressam motivos pelos quais estes profissionais se engajam ou não na escola.

Tabela 34. Opinião dos professores quanto à participação nas questões da escola.

Opinião quanto à participação nas questões da escola	Frequência	Proporção
“Politicagem”	3	0,14
Resposta Evasiva	9	0,43
Excesso de alunos	1	0,05
Poucos professores	1	0,05
Integrada à comunidade	3	0,14
Falta de apoio do Governo	1	0,05
Tem problemas muitos complexos	5	0,24
Necessidade de constantes melhorias	5	0,24

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Boa parte dos professores afirmou participar das questões escolares, porém a opinião emitida pela maioria sobre essa participação se expressa de forma evasiva. Vale retomar a pergunta apresentada aos docentes, para elucidar porque a resposta foi considerada evasiva. Questionou-se: “É participante nas questões da escola?”, “O que pensa sobre?”. A primeira parte do questionamento carecia de uma réplica simples: sim ou não, a menção de participação parcial surgiu posteriormente. A segunda parte da pergunta objetivava coletar

informação sobre o que o professor pensava sobre essa participação, de certa maneira, aferir os motivos pelos quais participariam ou não. Admitiu-se que a resposta poderia seguir por duas vias: uma em direção a participação e outra em direção das questões escolares propriamente ditas, o que de fato se observou. Assim, quando as declarações não se direcionavam a nenhuma das duas vias percebeu-se o aspecto evasivo da resposta, como demonstrado nos exemplos, a seguir:

- *“Tento estar perto dos alunos. Participar das discussões do Conselho para saber tudo que acontece, o aluno tem uma vida fora daqui e ele traz para a escola, o que costuma terminar em problema” (D/4).*
- *“Já tenho que lidar com aluno mal educado em sala de aula, eu que não vou ficar caçando problema para resolver” (D/5).*
- *“Sou popular e tento me relacionar bem com os alunos, assim posso falar diretamente com eles e tentar melhorar a convivência na escola” (F/1).*

Cabe esclarecer que as respostas foram examinadas inicialmente em seu aspecto particular (sujeito por sujeito) e em seguida em relação ao todo, ou seja, na mesma afirmação pode haver mais de um elemento. Assim, considerou-se evasiva as partes contidas nas declarações que nada especifica. Como há um número considerável de respostas com esse caráter é possível que a pergunta não tenha sido compreendida por parte do professor ou que o questionamento pode não ter sido elaborado de maneira clara. Desta forma, a análise deu-se com base na identificação de todos os elementos presentes em cada resposta.

Observa-se que há menções por parte dos docentes de que as questões da escola são perpassadas pela “politicagem”. Houaiss, Villar e Melo Franco (2003, p.410) definiram politicagem por: “política de interesses ou de troca de favores”. É provável que esse tipo de manifestação seja provocado pela meritocracia instituída dentro da escola, na qual, a busca pelas bonificações prometidas pelo governo de forma geral implica em política de interesses ou troca de favores.

Algumas das declarações dos professores configuram-se como denúncia de uma realidade, cujas antigas dificuldades ainda não foram superadas, a exemplo: o excesso de alunos; o número insuficiente de professores; a complexidade dos problemas a serem solucionados; a “falta” de apoio do governo; e, a necessidade de constantes melhorias na escola. Exceto o último fator, os demais são inquietantes, pois escancaram que praticamente todas as medidas já implantadas pelo Poder Público, até o momento foram

insuficientes para dar cabo dos “déficits” do sistema educacional brasileiro. Quanto aos demais é natural pressupor que em uma instituição, principalmente a escolar existam problemas complexos e a necessidade de constantes melhorias, até por que senão houvesse tratar-se-ia de um vislumbre utópico. Por sua vez, a insuficiência de docentes na escola seria um reflexo das atuais condições de trabalho? Efeito da insatisfação salarial? O que impulsiona o professor a deixar o magistério ou no caso dos egressos dos cursos de formação não ingressarem na profissão após a conclusão da graduação? Segundo Melo e Paz (2005, p. 34) “os salários, normalmente de baixo poder aquisitivo, têm sido a causa principal da alta taxa de evasão e exonerações desse tipo de profissional tanto nas escolas públicas quanto privadas, notadamente na educação básica”.

Apesar, da exposição das dificuldades presentes na escola houve 3 professores que afirmaram: “a escola é integrada a comunidade” como uma das justificativas para se comprometer com as questões da escola. Esses docentes referiram-se ao compromisso social que há na instituição escolar em criar situações que promovam tal integração.

Finalmente, percebe-se que o posicionamento dos professores em relação às questões escolares sinaliza tanto o óbvio como o primordial – a escola tem problemas –, mas a maioria procura de alguma maneira estar engajada na busca por soluções ou procura minimizar os impactos causados pelas dificuldades internas ou externas. A percepção desta realidade pode ser um indício de consciência crítica, mesmo que pequena.

Em resumo, quanto ao engajamento político percebe-se que a maioria dos docentes não participa do sindicato por motivos prioritariamente relacionados à falta de reconhecimento da representação sindical e do não engajamento com a categoria. Também chama a atenção o reconhecimento da existência de disputas políticas na associação sindical que atrapalham sua atuação. No entanto, boa parte deles alegou estar engajada com as questões da escola, mesmo com a discrepância identificada nas respostas evasivas sobre o que pensam em relação ao assunto. De qualquer modo, nota-se que os professores julgam a participação na escola importante devido aos problemas existentes e a necessidade de constantes melhorias.

Contemplou-se, neste tópico, o segundo objetivo: verificar a participação política dos professores tanto no sindicato como na escola, sob a hipótese de que os docentes tendem a manifestar o mesmo posicionamento quanto ao sindicato e a escola. Inicialmente, identificou-se que a participação no sindicato é relativamente baixa na amostra pesquisada. Mas, o número de profissionais inscritos na APEOSP em relação ao total de docentes no Estado de São Paulo também não é muito deferente. Viu-se

que a tendência entre os professores da região central investigados na pesquisa é de não participação no sindicato.

Quanto à participação na escola, observou-se o contrário, os docentes declaram, em sua maioria que participam nas questões da escola. Para compreender, se haveria relação de dependência entre a participação na escola e no sindicato aplicou-se novamente a prova estatística de χ^2 , pela qual, se constatou que as variáveis são independentes, ou seja, a participação nas questões da escola independe da participação no sindicato. Também foi investigado se o ciclo que o professor lecionava constituía-se como fator influente na participação escolar e sindical. Verificou-se no teste de hipóteses, pelo emprego da prova estatística de χ^2 , sob 5% de significância que há relação de dependência entre o ciclo e a participação sindical, mas essa relação não se mantém com 1% de significância, o que se explica pelo número superior de participação dos professores do ensino médio provavelmente associado as diferenças entre as condições de trabalho dos docentes do ensino fundamental II ao lecionarem para alunos mais jovens, assim como, os professores que ministram para ambos os ciclos pode apresentar enfraquecimento da participação político sindical pelo mesmo motivo. No entanto, entende-se que para esclarecer essa questão seria necessário um estudo direcionado ao assunto.

Assim, confirmou-se a hipótese de que os professores tendem a apresentar o mesmo posicionamento quanto à participação sindical e na escola. Contudo, a participação na escola independe do engajamento no sindicato, uma vez que, os docentes professam em sua maioria ser participante na escola em detrimento da participação no sindicato.

2.6.3 ATIVIDADES DO TEMPO LIVRE

Neste ponto da apresentação de resultados são expostos os dados coletados nos Blocos VI e VII (Tempo Livre e Tarefas Diárias) do instrumento utilizado. As informações obtidas também são dispostas em tabelas. Nestes blocos verificaram-se atividades do tempo livre especificamente no período de: 1) férias; 2) finais de semana; 3) momentos de lazer.

Destaca-se que as atividades executadas como tarefa diária não se refere ao tempo livre de forma direta, mas está implicado nele, por isso não foi examinada isoladamente.

1) Quanto às atividades no período de férias

As atividades realizadas no período de férias foram identificadas nas respostas emitidas a seguinte questão: “geralmente o que você faz nos períodos de férias? Exemplifique”. A tabela 35 expõe quais são essas atividades e suas respectivas frequências.

Tabela 35. Atividades realizadas no período de férias.

Atividades	Frequência	Proporção
Viagens	17	0,81
Trabalho	4	0,19
Cinema	4	0,19
Teatro	4	0,19
Igreja	2	0,10
Esporte	2	0,10
Televisão	1	0,05
Descanso	6	0,28
Exposições	3	0,14
Videogame	2	0,10
Filme em Casa	1	0,05
Leituras Diversas	5	0,24
Visitas Familiares	8	0,38
Passeios Temáticos	4	0,19
Tarefas Domésticas	4	0,19
Não Teve Férias	2	0,10

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Evidencia-se que as atividades citadas foram: viagens (17); visitas familiares (8); descanso (6); leituras diversas (5); cinema (4); teatro (4); tarefas domésticas (4); trabalho

(4); passeios temáticos⁴¹ (4); exposições (3); igreja (2); atividade física; videogame (2); televisão e filme em casa (1); e, não teve férias (1). Cumpre especificar que a indicação entre parênteses refere-se à frequência em que tais atividades foram mencionadas.

A partir desses dados pode-se afirmar que a atividade mais freqüente entre os professores no período de férias é viajar, seguido pela visita a familiares, que na maioria dos casos está associado ao próprio motivo da viagem.

Todavia, empreender viagens de férias é (quase) obrigatório, dado o apelo da indústria cultural, sob o apelo – atualmente além dos trajetos já demarcados como mencionado Marcuse (2002)⁴² há também o atrativo dos pacotes turísticos oferecidos pelas agências sob o feitiço das promoções a preço baixos e com pagamento facilitado. Esse tempo deve ser ocupado de maneira prioritária pelo *consumo de seus produtos*. Adorno (2011b, p. 108-09) ao analisar o tempo livre observa esta “imposição” descrevendo a seguinte situação: “quando um funcionário retorna das férias sem ter obtido a cor obrigatória, pode estar certo de que os colegas perguntarão mordazes: ‘mas não estavas de férias?’”. Segundo, Adorno (2011b) o bronzeamento da pele foi apoderado pelo caráter fetichista da mercadoria tornando-se um fim em si mesmo. Tomando por empréstimo as palavras de Adorno e as aplicando a importância conferida atualmente as viagens de férias, seria como observar a mesma situação da seguinte forma: “*quando um funcionário retorna das férias sem mencionar o (s) lugar (es) para onde viajou a passeio ou para visitar familiar, pode estar certo de que os colegas perguntarão mordazes: ‘mas não estavas de férias?’*”. Neste sentido, a prática de viajar também foi capturada pelo caráter fetichista da mercadoria.

Além de viajar há professores que descansam, leem, vão ao cinema, ao teatro, a igreja, visitam exposições, praticam esporte, fazem passeios temáticos e jogam videogame no período de férias.

⁴¹ Verificou-se que os passeios temáticos citados referem-se: a idas ao jardim zoológico e parques ecológicos (B/1 – professor de Biologia), visitas ao museu da Língua Portuguesa (E/2 e E/4 – professores de Língua Portuguesa) e a museus em geral (E/1 – professor de História). Os passeios são temáticos, pois se relacionam especificamente a disciplina que cada um leciona.

⁴² Um homem que viaje de carro a um lugar distante *escolhe sua rota num guia de estrada*. Cidades, lagos e montanhas aparecem como obstáculos a serem ultrapassados. O campo é delineado e organizado pela estrada: o que se encontra no percurso é subproduto ou anexo da estrada. *Vários sinais e placas dizem ao viajante o que fazer e pensar; até chamam a atenção para as belezas naturais ou marcos históricos*. Outros pensaram pelo viajante e talvez para melhor. Espaços convenientes para estacionar foram construídos onde as mais amplas e mais surpreendentes vistas se desenrolam. Painéis gigantes lhe dizem onde parar e encontrar pausas revigorantes. E tudo isto na realidade é para seu benefício, segurando e conforto; ele recebe o que quer. O comércio, a técnica, as necessidades humanas e a natureza se unem em um mecanismo racional e conveniente. *Aquele que seguir as instruções será mais bem-sucedido, subordinando sua espontaneidade à sabedoria anônima que ordenou tudo para ele* (MARCUSE, 2002, p. 79-80 grifo nosso).

Os docentes mencionaram com menor frequência que assistem à televisão ou filme em casa. Nota-se que há aqueles que trabalham no período de férias, assim como 2 professores alegaram não ter desfrutado de férias, neste caso em específico 1 deles exerce outra função renumerada que não possibilita a conciliação dos períodos de férias.

Quanto ao trabalho à manifestação dos professores sobre o período de férias, notam-se algumas peculiaridades. A primeira está associada aos professores que alegaram exercer outro tipo de atividade junto com a docência; a segunda refere-se aos docentes que declaram programá-las em função da escola; a última concernente aos profissionais que executam atividades ligadas à docência, mas não a declaram como trabalho. Eis exemplos:

- 1) *“Nunca tive férias. Eu era empresário, sempre trabalhei”* (D/2);
- 2) *“Meus passeios acabam sendo direcionados: eu vou ao zoológico, aos parques temáticos, eu acabo trabalhando nas férias”* (B/1);
- 3) *“Me organizo em relação minha vida pessoal. Organizo o material de professor, para ler novos textos, mesmo viajando isso já está programado”* (E/2).

Vale mencionar que o terceiro caso não foi acrescentado ao número de docentes que afirmaram trabalhar, exatamente pela ausência de menção ao trabalho de maneira direta e específica, embora a resposta permita tal interpretação. Quanto à afirmação: “não tive férias”, essa também foi registrada para efeito de análise como atividade de férias, pelo fato da declaração implicar no fato do professor ter realizado alguma atividade nas férias. Assim, tanto aqui como no exame das tarefas diárias, em que a declaração se repete, entendeu-se tratar-se de uma atividade específica. Desta forma, faz-se claro que as atividades indicadas na tabela 35 e nas que se seguem descrevendo as atividades do tempo livre expressam estritamente o que foi relatado pelos professores. Quanto às interpretações são estas apresentadas no decorrer da exposição.

Outro fator que chama atenção relaciona-se ao baixo número de docentes que mencionaram assistir televisão nas férias. Este aspecto será discutido posteriormente, pois permite cogitações do seguinte tipo: “Ver televisão férias pode ser considerada atividade de f?”; “Assistir televisão está associado direta ou indiretamente a ficar em casa no período de férias?”. As declarações sobre as atividades do final de semana, momentos de lazer e tarefas diárias serão tomadas como referência para explorar essas inquietações, para elaborar uma reflexão quanto ao assunto.

No tocante, as demais atividades citadas pelos professores, cabe mencionar que as mesmas serão exploradas em conjunto, pois se priorizou inicialmente a análise e discussão

da atividade mais relatada em cada ocasião, o que permitiu supor ser também a mais freqüente entre os professores, contudo as atividades menos mencionadas não são consideradas de menor importância, somente serão agrupadas para evitar a fragmentação excessiva do objeto analisado.

2) Quanto às atividades nos Finais de Semana

As atividades realizadas nos finais de semana foram identificadas nas respostas emitidas a seguinte questão: “ocasionalmente o que faz nos finais de semana? Exemplifique”. A tabela 36 expõe quais são essas atividades e suas respectivas frequências.

Tabela 36. Atividades realizadas nos finais de semana.

Atividades	Frequência	Proporção
Cinema	9	0,43
Shopping	3	0,14
Teatro	6	0,28
Dança	3	0,14
Parque	1	0,05
Igreja	3	0,14
Internet	2	0,10
Trabalho	5	0,24
Viagem	3	0,14
Leitura	1	0,05
Clube	1	0,05
Exposição	1	0,05
Videogame	2	0,10
Ouvir música	2	0,10
Descanso	2	0,10
Filme em casa	2	0,10
Esporte	1	0,05
Sair com os amigos	7	0,33
Sair com a família	4	0,19
Feiras de artesanato	1	0,05
Tarefas Domésticas	8	0,39

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Observa-se que as atividades citadas foram: Cinema (9); Tarefas Domésticas (8); Sair com os amigos (7); Teatro (6); Trabalho (5); Sair com a família (4); Shopping (3); Dança (3);

Viagem (3); Igreja (3); Internet (2); Videogame (2); Ouvir música (2); Descanso (2); Filme em casa (2); Parque; Leitura; Clube; Exposição; Esporte e Feira de Artesanato foram mencionados apenas 1 vez.

O levantamento realizado pela UNESCO (2004) para elaborar o perfil do professor brasileiro verificou com qual frequência – 1 vez por semana; 1 vez por mês; algumas vezes por ano; 1 vez no passado; nunca – os docentes participavam os seguintes eventos ou atividades culturais: museu; teatro; exposições nos Centros Culturais; cinema; assistir vídeos; shows de rock; shows de música popular ou sertaneja; concertos de música erudita ou ópera; danceterias, bailes, bares com música ao vivo; estádios esportivos; clubes⁴³. Foi constatado pela UNESCO (2004, p. 92) “que uma atividade realizada normalmente no âmbito doméstico [assistir vídeos] sobrepõe-se de maneira clara às demais apresentadas”. O cinema apresenta proporções bem inferiores, assim como, mais de 60% da amostra nunca freqüentou um concerto de música erudita ou de rock. Observa-se exatamente o contrário entre os professores da região central de São Paulo, cuja frequência as salas de cinema é atividade mais mencionada. A explicação para este fato pode ser elaborada a partir de um dos fatores indicados pela UNESCO: a localização geográfica. No estudo empreendido pela UNESCO foram consultados docentes do país inteiro. Em algumas localidades não há cinema, centro culturais, salas de concertos e outros. O que reduziria a frequência a esses locais. Por sua vez, na capital paulista esta proposição não se aplica principalmente na região central, onde esses locais seriam de fácil acesso.

Segundo Benjamin (2012, p. 204) uma das funções sociais mais importantes do cinema “é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho”, neste sentido, “o filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho tecnológico cujo papel cresce cada vez em sua vida cotidiana” (p. 188). Nas palavras de Horkheimer e Adorno (2006b, p. 104) “o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente a ele”, precisamente não permite àquele que lhe é sujeito digressões sem que esse perca a ponta da meada. Embora, Horkheimer e Adorno (2006b) tenham observado que a apreensão adequada do filme sonoro exija certa destreza, observação e conhecimento específico, os autores reiteram que este também proíbe atividade mental do espectador, se este não desejar perder os fatos desfilados rapidamente perante aos olhos.

O “*je t’invité!*” da exibição cinematográfica tem por exigência: o visualize como um ciclope, que qualquer piscadela o faz perder a imagem apresentada. Quanto mais perfeita a reprodução do cotidiano nesta imagem, “mais fácil se torna a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme” (HORKHEIMER;

⁴³ Para maiores informações Ver UNESCO (2004, p. 91).

ADORNO, 2006b, p. 104). Por esse imperativo imposto, impõe-se a equivalência entre vida replicada e vida real, ilusoriamente aquilo que se vê é o que se vive; aquilo que se vive é o que se vê. O filme nada mais “é” que uma extensão da vida e vice-versa. Tudo está posto de modo que o espectador não perceba a abstração de sua imaginação, fantasia e espontaneidade, pois, até mesmo, quando julga imaginar ou fantasiar, de fato não o faz! Simplesmente permanece sem transcender a imagem cauterizada que lhe foi entregue quase que imperceptivelmente em um filme qualquer. Há quem possa discordar, todavia, se lhe for solicitado uma descrição de uma figura mitológica, de conto de fadas ou real, como por exemplo, o “legendário Hércules” ou “a triste Branca de Neve⁴⁴”, certamente a primeira imagem que lhe virá à mente será os personagens da Disney ou de Hollywood, e o mesmo ocorrerá com todas as outras figuras personificadas pela cinematografia. Assim, apesar da maçante reprodução da mesmice, da constante exposição do velho travestido de novo (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b) o cinema mantém-se como uma das opções de divertimento prometida pela indústria cultural, mais um subterfúgio conclamado para se desopilar das pressões diárias.

Vê-se na tabela 36 que os professores citaram realizar outras atividades no final de semana, além do cinema, algumas (ou maioria) delas “cumprem” de forma similar a mesma busca por distração aspirada ao freqüentarem as salas de exibição cinematográfica, tais como: ver filme em casa; jogar videogame; ir à igreja ou ao shopping; dançar. Outras atividades foram apresentadas sob a forma de “obrigações” como: as tarefas domésticas e o trabalho. Ao que parece, o trabalho é tido como fatigante. O labor instituído, às avessas da satisfação, opõe prazer e trabalho como inconciliáveis, fazendo do trabalhador, um escravo do sistema econômico condenado a não desfrutar do “fruto da vida”, mas a comer o pífio fruto do suor de seu rosto, dentro do próprio paraíso econômico. Deste modo, “nenhum prazer pode aderir ao trabalho, que do contrário perderia sua modéstia funcional na totalidade dos fins, [assim como] nenhuma centelha de consciência pode cair no tempo livre, pois de outro modo ela poderia saltar para o mundo do trabalho e pô-lo em chamas” (ADORNO, 2008, p. 127).

Não por acaso que Marcuse (2010) ao refletir “Sobre os fundamentos filosóficos do conceito de trabalho da ciência econômica” adota o jogo como referência para delimitar as características do fazer trabalho. Afirmou autor:

Visto a partir do jogo, o fazer do trabalho se caracteriza antes de mais nada por três momentos: por sua continuidade essencial, por sua permanência essencial e por seu essencial caráter penoso [...] Por essa via a *continuidade* (Dauer) do trabalho significa que a tarefa conferida à

⁴⁴ Cf. Adorno (2008, p. 117-118), aforismo 78.

existência humana pelo trabalho nunca pode ser realizada em um processo de trabalho singular ou em várias deles – que portanto corresponde a essa tarefa continuo estar-trabalhando e estar-no-trabalho, uma disposição e um tensionamento de toda a existência nos termos do trabalho [...] A *permanência* (Ständigkeit) [...] do trabalho deve “resultar” algo que em seu sentido perdura além do professo de trabalho singular, que pertença a um acontecer “geral” [...] O caráter *penoso* do trabalho [...] o trabalho como tal existe como “pena”, na medida em que subordina o fazer humano a uma lei alheia, imposta: a lei da “coisa (Sache)”, que é preciso fazer (e que permanece uma “coisa”, algo outro que a própria vida, quando o homem é provedor de seu próprio trabalho). **No trabalho a prioridade é sempre a própria coisa, e não o trabalhador**, inclusive quando ainda não ocorreu uma separação total entre trabalho e “produto do trabalho”. **No trabalho o homem é sempre remetido a um outro distante de seu ser próprio, ele sempre está com algo outro e para outros** (MARCUSE, 2010, p. 17-18 grifos meu).

As considerações de Marcuse (2010) indicam que o trabalho foi transferido de forma exclusiva à dimensão econômica como um fazer necessário para supressão das “necessidades” humanas, no qual as “carências naturais” do homem são convertidas “em um impulso motor de seu fazer”, pois “o mundo, tal como o homem o encontra dado, nunca é suficiente para satisfazer às suas ‘necessidades’ (*Bedürfnisse*), de modo que ele necessita de realizações permanentes para pode viver nesse mundo (vestimentas, alimentação, habitação, instrumentos etc)” (MARCUSE, 2010, p. 20). Assim, o trabalho enquanto fazer econômico assume a “necessidade” por álibi para decretar que o “acontecer da existência humana é o trabalho” (MARCUSE, 2010, p. 20). Posteriormente, o autor assevera que a situação fatural do trabalho não se baseia mais na carência dos bens, mas em seu contrário: “o ser dos homens é sempre mais do que sua existência respectiva – ultrapassa qualquer situação possível e justamente por isso coloca-se em discrepância em relação a ela” (MARCUSE, 2010, p. 25-26) De acordo com o autor é exatamente esta discrepância que tem por exigência o constante trabalho para sua superação. E esta seria possível por meio da transposição do reino da necessidade⁴⁵ ao reino da liberdade, onde a existência já teria condições de dispor do necessário se distanciando as coisas mais próximas e necessárias, “somente numa tal situação, para além do existente e do urgente, pode se tornar visível o todo e a plenitude do que é, cujo conhecimento precisa guiar a existência para que ela possa acontecer de maneira efetivamente livre” (MARCUSE, 2010, p. 42).

Contudo, enquanto o homem está sujeito ao reino das necessidades, o que lhe resta é labutar sob a ilusão que o faz para alcançar algo, que já foi alcançado: as condições necessárias para sua existência. Consequentemente suas atividades fora do trabalho estão direcionadas à infame, porém honrada tentativa de atingir ao menos em certa medida um

⁴⁵ Sobre necessidades falsas ou verdadeiras Ver: Marcuse (1967, p. 26-27).

grau de satisfação, quase que como um antídoto ingerido contra as argúcias do trabalho, mas que o levam de volta ao mesmo. Essa busca e seu constante retorno são expressos nas atividades dos momentos de lazer.

3) Quanto às atividades nos Momentos de Lazer

As atividades realizadas nos momentos de lazer foram identificadas nas respostas emitidas a seguinte solicitação: “descreva o que você faz em seus momentos de lazer”.

Referente ao aqui denominado “momento de lazer” cabe algumas considerações: a primeira – independente da ocasião, seja no período de férias, finais de semanas ou qualquer outra situação estas também podem ser consideradas momentos de lazer por parte dos entrevistados; a segunda – os momentos de lazer podem estar associados ou não as referidas ocasiões; a terceira – admite-se que os “momentos de lazer” independem do próprio momento, ou seja, o “lazer” não está circunscrito a um momento, mas a sua própria realização. Assim, a delimitação “descreva o que você faz em seus momentos de lazer” deu-se apenas para evocar respostas por parte dos sujeitos a um instante específico, por supor que ao responderam aos questionamentos anteriores poderiam não fazer menções as atividades entendidas por eles como de “lazer”, uma vez que já se fixou socialmente a ideia de que existe um tempo específico para tal. A solicitação também torna possível observar se há distinção entre o que se faz no lazer e o que se realiza em outra ocasião.

Ainda concernente “aos momentos de lazer” buscou-se conhecer o que é entendido como “lazer”. No dicionário Houaiss (2003, p. 322) o definem por: “1. Tempo que se aproveita para recreação. 1.1 atividade que se pratica nesse tempo”. Por sua vez, recreação é “divertir-se” (HOUAISS, p.444). A partir desta proposição, lazer pode ser compreendido como: “tempo que se aproveita para se divertir, e o que se pratica neste também é lazer”. Seria, pois, exagero indagar se existe distinção entre atividades de lazer e tempo de lazer, uma vez que na definição apresentada eles aparecem como correlatos? Sem entrar no mérito da questão, a partir deste ponto tratar-se-ão somente as respostas emitidas pelos professores quanto às atividades realizadas nos momentos de lazer.

A tabela 37 expõe quais são essas atividades e suas respectivas frequências.

Tabela 37. Atividades realizadas nos Momentos de Lazer.

Atividades	Frequência	Proporção
Viagens	2	0,10
Dança	1	0,05
Igreja	2	0,10
Cinema	3	0,14
Internet	4	0,19
Leituras	6	0,29
Exposição	2	0,10
Videogame	1	0,05
Ouvir Música	2	0,10
Filme em casa	1	0,05
Esporte	3	0,14
Televisão	7	0,33
Sair com os Amigos	4	0,19
Tarefas Domésticas	2	0,10
Sair com os Familiares	2	0,10

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Vê-se que as atividades citadas foram: Televisão (7); Leituras (6); Internet (4); Sair com os amigos (4); Cinema (3); Esportes (3); Viagens (2); Igreja (2); Exposição (2); Ouvir música (2); Sair com os familiares (2); Tarefas Domésticas (2); Dança; Videogame; Filme em casa foram mencionados apenas 1 vez. Dentre as atividades descritas pelos professores, assistir televisão foi a mais referida (0,33), é como se $\frac{1}{3}$ da amostra pesquisada houvesse afirmado que no “tempo que se aproveita para recreação, vê televisão”.

Segundo Adorno (1971b) a indústria cultural com seus produtos tem por tendência o cerco e captura da consciência do espectador por todos os lados, dos quais a televisão possibilita a aproximação desta meta.

A televisão permite aproximar-se da meta, que é ter de novo a totalidade do mundo sensível em uma imagem que alcança todos os órgãos, o sonho sem sonho; ao mesmo tempo, permite introduzir furtivamente na duplicata do mundo aquilo que se considera adequado ao real [...] Quanto mais completo o mundo como aparência, tanto mais inescrutável a aparência como ideologia (ADORNO, 1971b, p. 346-347).

De acordo com Adorno (1971b, p. 349) a televisão atenua na consciência a fronteira entre imagem e realidade, pois “a imagem é tomada como uma parcela da realidade, como um acessório da casa, que se adquiriu junto com o aparelho [...] a realidade é olhada através dos óculos da TV, que o sentido furtivamente imprimido ao cotidiano volte a refletir-se nele”. Assim, a televisão “faz retroceder a consciência”, pois,

ao invés de dar ao inconsciente honra de elevá-lo ao consciente e com isso simultaneamente atender ao seu ímpeto e satisfazer à sua força destruidora, a indústria cultural, tendo à frente a televisão, reduz os homens ainda mais a formas de comportamento inconscientes do que aquelas suscitadas pela condição de uma existência, que ameaça com sofrimentos aquele que descobre seus segredos, e promete prêmios àquele que a idolatra. A rigidez não é dissolvida, mas sim reforçada (ADORNO, 1971b, p. 353).

Tem-se o duplo efeito da televisão sob o telespectador: a regressão da consciência e a calcificação do inconsciente, ambos se expressam no enrijecimento do pensamento. Ao ver televisão “o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação [...] Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada (HORKHEIMER; ADORNO, 2006c, p. 113).

Ao que parece esta lógica funciona, como se vê na afirmação do professor B/1: “[...] *fico em casa vendo a programação chiclete (besteira) da TV, vejo coisas para não pensar como os seriados ou qualquer outra que não me exija esforço cognitivo*”. Aqui, é manifesto não apenas, que a programação televisiva suprime o pensamento, mas também que o próprio sujeito aspira por tal supressão, esse se abdica da capacidade de pensar. Ao passo que,

Pensar não é uma pura atividade subjetiva [...] é o processo dialético entre sujeito e objeto, no qual ambos os polos se determinam. Também o órgão do pensar, a inteligência, não consiste somente na força formal da capacidade subjetiva de construir conceitos, juízos e deduções corretamente, senão também na capacidade de orientar essa capacidade ao que ela mesma não é (ADORNO, 1969, p. 143 tradução nossa)⁴⁶.

A regressão do pensar culmina por perpetuar como verdade as falácias da opinião dominante, pois “só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado” (ADORNO, 1995, p. 210). Na aceitação passiva, a força do pensamento dialético é absorvido. O pensamento converte-se em positivo e apenas afirma e reafirma a realidade aparente como realidade objetiva, ao invés de negar a aparência. Em outros termos nega-se

⁴⁶ Pensar no es una pura actividad subjetiva, [...] es el proceso dialéctico entre sujeto y objeto, en el cual ambos polos se determinan. También el órgano del pensar, la inteligencia, no consiste solamente en la fuerza formal de la capacidad subjetiva de construir conceptos, juicios y deducciones correctamente, sino también en la capacidad de orientar esa capacidad a lo que ella misma no es (ADORNO, 1969, p. 143).

a contradição que essa contém, elimina-se o absurdo dos fatos, tornando a realidade objetiva em algo aceitável. Na submissão quase voluntária – há quem tente resistir – a esse retrocesso da consciência o homem se desumaniza, tanto a si como a outrem. Racionaliza-se o irracional, o fato de o produto do progresso estar a serviço da destruição. Nesse sentido, a televisão eficazmente presta os seus serviços a pauperização da consciência. Por meio, de seu atendimento a domicílio, transmite diariamente o horror como efêmero, suavizado pelo encantado “boa noite” do apresentador ao término das dramáticas cenas que se sobrepõem umas às outras. Foi muito bem empregado pelo professor, a expressão “programação chiclete”, pois além de se tratar de pseudodesgustação, ela é descartada após seu breve uso, assim como, se descarta a goma de mascar.

Por fim, houve uma parcela de professores que alegaram utilizar os programas de televisão para a aquisição de “conhecimento”. Alguns exemplos:

- 1) *“Assisto por muitas horas os documentários da TV fechada⁴⁷. Eles são interessantes e posso me manter informada. Por exemplo, o documentário do geógrafo M.S, ele falou um monte de coisa que eu não sabia, serviu para aprender algo que eu desconhecia”* (E/6);
- 2) *“[...] eu vejo os programas educativos para estar sempre informada”* (F/1);
- 3) *“Eu assisto seriados como Criminal Mids e C.S.I, pois são inteligentes e trabalham com física quântica que é o assunto que eu me interesse, mas sei pouco”* (A/2);

Sobre o uso da televisão para fins “formativos”, Adorno em um debate com Becker, presidente das Escolas Superiores de Educação Popular da Alemanha, afirmou que o conceito informação seria mais apropriado à televisão do que o conceito de formação (ADORNO, 2006f). Desde o início da discussão Adorno insiste que este tipo de aplicação da televisão implicaria em ressalvas, pois há nesta uma espécie de função formativa ou deformativa em relação à consciência dos espectadores. No desenrolar da discussão, Adorno (2006f, p. 79) mencionou: “este ensino [televisivo] deveria desenvolver as aptidões críticas; ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas”. Uma vez que, as pessoas precisam aprender a assistir televisão sem ser iludidos, “sem se subordinar à televisão como ideologia”.

Quando convidado, a explicar o que entendia por “televisão como ideologia” Adorno (2006f, p. 80 grifo nosso) declarou:

⁴⁷ Expressão corriqueira referente à televisão a cabo, nesta a programação é adquirida por meio de assinatura prévia e pagamento; diferente da TV “aberta” cuja programação é gratuita.

[...] simplesmente como o que pode ser verificado [...] **a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade**, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto **a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito**. Além disso, contudo, existe ainda um caráter ideológico-formal da televisão, ou seja, desenvolve-se uma espécie de vício televisivo em que por fim a televisão [...] **converte-se pela sua simples existência no único conteúdo da consciência, desviando as pessoas por meio da fartura de sua oferta daquilo que deveria se constituir propriamente como seu objeto e propriedade**.

É nesta conversação da televisão como único conteúdo da consciência, que os documentários, programas educativos e outros despejam no espectador uma enxurrada de informações sob o rótulo de formação. Eis a semiformação. Nesta as pessoas julgam-se sabedoras, quando de fato não são, mas se fecham às possibilidades de sabedoria pelo emprego do próprio julgamento (PUCCI, 1998). Uma vez que, “a não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia [...] podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural” (ADORNO, 1996, p. 397). Destarte, se a relação com o objeto foi mediatizada, pela televisão ou qualquer outro meio de comunicação, será mais difícil e pouco provável que o indivíduo perceba que fora e é ludibriado de maneira constante.

3) Quanto às tarefas diárias

Por fim, o último tópico a ser tratado neste item refere-se às atividades diárias externas ao trabalho e ao “tempo livre”. As tarefas diárias foram elencadas a partir, das declarações emitidas à seguinte solicitação: “descreva suas tarefas diárias não relacionadas ao trabalho e ao tempo livre”. Ressalta-se que o termo “tempo livre” foi empregado para se referir indiretamente ao momento de lazer. Seria o equivalente a pergunta: “*o que você faz quando não está trabalhando e quando não está em seus momento de lazer?*”. A petição não se deu de maneira direta para evitar que o sujeito alegasse não dispor de outra ocasião além do trabalho e o momento de lazer. Não se trata de negação do tempo livre, mas da suposição de que costumeiramente ambas as situações são concebidas como excludentes. Como mencionado por Adorno (2008) trabalho não está para o lazer, pois ambos perderiam seu caráter.

O pedido também permite investigar se o próprio indivíduo é capaz de considerar a realização de atividades que transponham essas ocasiões, ou seja, será que as atividades do cotidiano estão somente relacionadas ao trabalho ou para o lazer. Em suma, na repetição despercebida da abstração do ofício como manutenção do mesmo no tempo livre, embora o esforço empregado seja voluntário.

A tabela 38 apresenta as atividades relatadas e suas respectivas frequências.

Tabela 38. Atividades descritas como não relacionadas ao trabalho e ao tempo livre.

Atividades	Frequência	Proporção
Internet	7	0,33
Descanso	2	0,10
Televisão	6	0,29
Igreja	1	0,05
Dormir	3	0,14
Leituras	4	0,19
Esportes	5	0,24
Família e Amigos	1	0,10
Filme em Casa	3	0,14
Tarefas Domésticas	11	0,52
Trabalho relacionado à escola	2	0,10
Trabalho não relacionado à escola	2	0,10
Não tem	2	0,10

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Nota-se que as atividades mencionadas foram: Tarefas domésticas (11); Internet (7); Televisão (6); Esportes (5); Leituras (4); Dormir (3); Filme em casa (3); Trabalho não relacionado à escola (2); Trabalho relacionado à escola (2); Descanso (2); Não tem (2); Estar com a família e amigos; Ir a igreja foram citados apenas 1 vez.

Extraindo e destacando as tarefas descritas que estão diretamente associadas ao trabalho tem-se: internet, televisão, esporte, dormir, filme em casa, leituras, descanso, estar com a família e amigos, e ir à igreja. Dessas, assistir televisão e filme em casa; dormir e descansar apresenta características similares (abstração do trabalho). No entanto, as leituras e a navegação na internet foram mencionadas como atividades de lazer e como

atividades de rotina. Em relação às leituras essas se constituem em livros de romance, ficção, literatura brasileira, livros didáticos, entre outros. A internet é usada para navegação em *sites* de rede social (*Facebook*, *Orkut*), de vídeos (*Youtube*) e de periódicos científicos (SCIELO).

Já as atividades: ir à igreja, praticar esportes, estar com a família e amigos foram relacionadas pelos professores com a satisfação própria. Contudo, é possível afirmar que essas atividades são perpassadas por outros aspectos. A religião, por exemplo, pode ser compreendida como algo dado pela cultura ao indivíduo (FREUD, 2012)⁴⁸, cuja uma das funções é atenuar o sofrimento impingido pela própria cultura. Se a religião é uma tentativa de suprimir um desamparo anterior; estar com a família e os amigos segue o mesmo itinerário: uma forma de gratificação substitutiva.

Quanto à prática esportiva, sob “a velha argumentação de que se pratica esporte para permanecer *fit* é falsa, só pelo fato de colar a *fitness* como fim em si; *fitness* para o trabalho é contudo uma das finalidades secretas do esporte” (ADORNO, 2011b, p. 114). O que se tem na realidade é mais uma forma de preparar o indivíduo para o trabalho, estar bem fisicamente (saudável) não se aplica ao próprio sujeito, mas ao que se espera dele como trabalhador. Apenas, a *bruxa* que por sua “benesse” alimenta João e Maria, para devorá-los posteriormente.

Percebe-se que a maioria dos professores de uma forma ou outra se mantêm ocupados durante o tempo livre, independente da atividade que venham a executar estão sempre realizando algo, seja para esquivar-se do tédio ou do trabalho. Adorno (2008, p. 134) afirmou no aforismo “Vândalos”, que desde, o advento das grandes cidades expande-se a pressão que “todos têm que se dedicar a algo o tempo todo. O tempo livre exige ser gasto até o fim”. O ócio de outrora foi eliminado paulatinamente como descreveram Horkheimer e Adorno (2006b). Atualmente o que se tem constitui-se em contínuos esforços humanos para evitar o tédio, pois “a vida inteira deve assemelhar-se à profissão e esconder sob tal semelhança aquilo que ainda não está dedicado de imediato ao ganho” (ADORNO, 2008, p. 135). Assim “fazer coisas e ir a lugares é uma tentativa do aparato sensitivo de criar uma espécie de limiar de proteção contra a ameaçadora coletivização e habituar-se a ela” (ADORNO, 2008, p. 135).

Nessa busca, praticamente nada escapa do alcance da indústria cultural, a diversão como seu legado no tempo livre é também seu logro. Como asseverou Adorno (2008, p. 136) “o tédio do qual fogem as pessoas somente reflete o processo de fuga no qual há muito

⁴⁸ Freud (2012) apresenta em sua obra “O Futuro de uma Ilusão” uma explanação sobre a origem cultural das ideias religiosas.

estão envolvidos. É só por isso que se mantém em vida e infla cada vez mais o monstruoso aparato do entretenimento, sem que uma pessoa tire divertimento disso". Em outras palavras divertir-se é aborrecer-se (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b).

Aprisionado aos grilhões do divertimento o sujeito termina por contemplar a perpetuação daquilo que lhe foi negado como promessa a ser atingida. O quadro 4, abaixo apresenta a frequência das atividades realizadas em cada um dos períodos investigados, assim como permite expor a sinopse daquilo que os professores realizam quando não estão trabalhando..

Quadro 4. Distribuição das atividades nos períodos de Férias, Final de Semana, Momentos de Lazer e Tarefas Diárias.

Atividades	Férias		Final de Semana		Momentos de lazer		Tarefas diárias	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Viagem	17	0,81	3	0,14	2	0,10	- *	-
Cinema	4	0,19	9	0,43	3	0,14	-	-
Teatro	4	0,19	6	0,28	-	-	-	-
Televisão	1	0,05	-	-	7	0,33	6	0,28
Igreja	2	0,10	3	0,14	2	0,10	1	0,05
Leituras	5	0,24	1	0,05	6	0,28	4	0,19
Exposição	3	0,14	1	0,05	2	0,10	-	-
Filme em casa	1	0,05	2	0,10	-	-	3	0,14
Videogame	2	0,10	2	0,10	1	0,05	-	-
Descanso	6	0,28	2	0,10	-	-	2	0,10
Passeio Temático	4	0,19	-	-	-	-	-	-
Visita a Familiares	8	0,38	-	-	-	-	-	-
Trabalho	4	0,19	5	0,24	-	-	2	0,10
Tarefas Domésticas	4	0,19	8	0,38	2	0,10	11	0,52
Não Teve	2	0,10	-	-	-	-	2	0,10
Internet	-	-	2	0,10	4	0,19	7	0,33
Esporte	2	0,10	1	0,05	3	0,14	5	0,24
Sair com os amigos	-	-	7	0,33	4	0,19	1	0,05
Sair com a família	-	-	4	0,19	2	0,10	1	0,05
Dança	-	-	3	0,14	1	0,05	2	0,10
Ouvir música	-	-	2	0,10	2	0,10	3	0,14
Feiras de artesanato	-	-	1	0,05	-	-	-	-
Parque	-	-	1	0,05	-	-	-	-
Shopping	-	-	3	0,14	-	-	-	-
Clube	-	-	1	0,05	-	-	-	-
Trabalho não relacionado à escola	-	-	-	-	-	-	-	-
Dormir	-	-	-	-	-	-	2	0,10
							3	0,14

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

* Indica valor nulo

A partir do quadro acima foi extraído a seguinte síntese:

1. Atividades realizadas nas férias, nos finais de semana, nos momentos de lazer e nas tarefas diárias: igreja; leitura; tarefas domésticas e prática de esportes;
2. Atividades realizadas nas férias, finais de semana e momentos de lazer: viagem; cinema; exposição e videogame;
3. Atividades realizadas nas férias, finais de semana e tarefas diárias: trabalho e descanso;
4. Atividades realizadas nas férias, momentos de lazer e tarefas diárias: filme em casa e televisão;
5. Atividades realizadas nas férias e finais de semana: teatro;
6. Atividades realizadas nas férias e tarefas diárias: não teve (refere-se aos professores que alegaram não ter férias e não ter outra situação para além do trabalho e do tempo livre);
7. Atividades realizadas somente nas férias: passeios temáticos e visitas familiares;
8. Atividades realizadas nos finais de semana e momentos de lazer: sair com os amigos; sair com a família; dançar e ouvir música;
9. Atividades realizadas nos finais de semana, momentos de lazer e tarefas diárias: internet;
10. Atividades realizadas somente nos finais de semana: feira de artesanato; ir ao parque; shopping e clube;
11. Atividades realizadas apenas nas tarefas diárias: trabalho não relacionado à escola e dormir.

Essa sinopse permitiu verificar quais atividades foram citadas nos quatro períodos investigados, assim como as que ocorrem em ou outro momento, ou em apenas um deles. Vê-se que o trabalho é a única atividade não mencionada nos momentos de lazer, assim como o acesso a internet não foi indicado pelos professores como atividade de férias. Tem-se também dormir ou realizar outro trabalho não relacionado à escola são atividades referidas exclusivamente nas tarefas diárias.

Curiosamente descansar é uma atividade não comentada para os momentos de lazer, o que corrobora com a prerrogativa indicada por Adorno (2008) quanto ao fato do tempo livre ser gasto até o seu final. Vê-se que o mesmo se aplica aos comentários sobre a relação trabalho e prazer, uma vez que o trabalho tenha sido citado pelos professores em todas as outras ocasiões com exceção dos momentos de lazer.

Por fim, constata-se que os docentes permanecem, na maioria das vezes, sucumbidos ao que Adorno (2011b, p.111) já descrevera quanto às atividades do tempo livre:

Sob as condições vigentes, seria importuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma vez que se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa. Aquilo que produzem no tempo livre, na melhor das hipóteses, nem é muito melhor que o ominoso *hobby*: imitações de poesias ou pinturas, as quais, sob a divisão do trabalho, dificilmente revogável, outros fazem bem melhor que os artistas as horas vagas [*Freizeiter*]. O que produzem tem algo de supérfluo.

Neste sentido, o que o comportamento recomendado para o tempo livre perpetua a pseudo-atividade designada por Adorno (2011b, p.113):

Pseudo-atividade é espontaneidade mal-orientada. Mal-orientada, mas não por acaso, e sim porque as pessoas pressentem surdamente quão difícil seria para elas mudar o que pesa sobre seus ombros. Preferem deixar-se desviar para atividades aparentes, ilusórias, para satisfações compensatórias institucionalizadas, a tomar consciência de quão absurda está hoje tal possibilidade. Pseudo-atividade são ficções e paródias daquela produtividade que a sociedade, por um lado, reclama incessantemente e, por outro lado, refreia e não quer muito nos indivíduos.

É possível acrescentar que, “a pseudo-atividade é um segundo seguro, expressão da disposição a se entregar, que é o único meio do qual ainda se espera garantir a preservação de si próprio. A segurança acena na adaptação à insegurança extrema” (ADORNO, 2008, p. 136). Assim, as pseudo-atividades referem-se ao emprego mínimo de energia psíquica para sua realização, quase como, a premissa do menor esforço, porém travestido de feito convince os sujeitos que de fato produziram algo em seu tempo livre. Todavia, “tempo livre produtivo só seria possível para pessoas emancipadas, não para aquelas que, sob a heteronomia, tornaram-se heterônomas também para si próprias” (ADORNO, 2011b, p. 113).

No entanto, mesmo que o tempo livre se assemelhe ao seu contrário, há possibilidades de que os sujeitos executem neste, atividades autônomas, o que lhe exigirá consciência e esforço, mas o tornará menos suscetível aos grilhões dos produtos oferecidos pela indústria

cultural. Como constatou Adorno (2011b) as pessoas aceitam e consomem esses produtos, com um tipo de reserva, até mesmo os mais pueris não admitem os fatos oferecidos pelo teatro e o cinema como reais, talvez nem se acredite neles inteiramente.

Em resumo, retomando o quadro 4, observa-se que o montante das atividades citadas nas ocasiões verificadas (férias, finais de semana, momentos de lazer e tarefas diárias) foram: *Viagens; Cinema; Teatro; Dormir; Televisão; Igreja; Leituras; Exposição; Filme em casa; Videogame; Descanso; Passeio Temático; Visita a Familiares; Trabalho; Tarefas Domésticas; Internet; Esporte; Sair com os amigos; Sair com a família; Dança; Ouvir música; Feiras de artesanato; Parque; Shopping; Clube; Trabalho não relacionado à escola*. Das quais, destaca-se que a atividade mais citada são as viagens no período de férias; o cinema nos finais de semana; a televisão nos momentos de lazer; e as tarefas domésticas nas tarefas diárias.

Desta forma, é possível comentar algo acerca do terceiro objetivo desta pesquisa: identificar e analisar quais seriam as atividades realizadas pelos docentes no tempo livre, em ocasiões específicas: férias; finais de semana; momentos de lazer e tarefas diárias. A hipótese referente a este objetivo foi: os professores tendem a desenvolver as mesmas atividades no tempo livre, o que também se confirmou pelos resultados obtidos nos questionamentos apresentados nos blocos VI e VII (Tempo Livre e Tarefas Diárias).

Observou-se que as atividades do tempo livre, conforme, pressuposto teórico, estão perpassadas pela presença da indústria cultural, cuja função das atividades realizadas é abstrair-se do trabalho e ocupá-lo em sua totalidade, ou seja, as atividades declaradas pelos professores indicam a tendência de fazer sempre o mesmo nos momentos em que se está fora do horário de trabalho. Desta forma, a terceira hipótese da pesquisa é confirmada: os professores tendem a desenvolver as mesmas atividades no tempo livre.

2.6. 4 FUNÇÃO DA ESCOLA

Por fim, apresenta-se o último item investigado pelo instrumento empregado. Trata-se da função da escola verificado no questionamento: “para você qual é a função da escola para

os alunos?”. As respostas dispostas na tabela 39 referem-se à interpretação das afirmações emitidas pelos professores expostas em apêndice (Ver APÊNDICE D).

Tabela 39. Função da Escola, segundo os professores

Função da Escola	Frequência	Proporção
Formação	6	0,29
Orientação	2	0,10
Socialização	3	0,14
Futuro do país	1	0,05
Pensamento crítico	1	0,05
Aprendizado/Conhecimento	7	0,33
Diagnóstico da situação escolar	14	0,67
Preparar para o mercado de trabalho	3	0,14
Preparar o aluno para ser um cidadão	2	0,10
Possibilidade ascensão social e econômica	1	0,05

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Vê-se que os professores atribuíram à escola, as seguintes funções: diagnóstico da situação escolar (0,67); aprendizado/conhecimento (0,33); formação (0,29); socialização (0,19); preparo para o mercado de trabalho (0,19); orientação (0,10); preparo para a cidadania (0,10); futuro do país (0,05); pensamento crítico (0,05); e, possibilidade de ascensão social e econômica (0,05).

Embora, o questionamento referia-se a função da escola, observa-se que mais da metade de amostra indicou em suas respostas um diagnóstico da situação escolar, sob afirmações como:

1. *A educação hoje já passou do caos, é um lixo. Os alunos estão aqui porque são obrigados, já não querem mais um diploma, carreira ou crescer na vida (B/2);*
2. *A escola é como se fosse à casa dos alunos, [...] A escola virou extensão de casa, o professor passa ser mãe de aluno, não é mais um educador (D/1);*
3. *É fundamental, mas o aluno não tem noção disso. Nem o nosso Governo sabe (D/2);*

Nessas e outras declarações nota-se que os professores observaram o “desvirtuamento” da função escolar. Para eles, a escola seria um local de aprendizado, conhecimento e formação, não apenas uma área de convivência. Os docentes situam a escola com fundamental para os alunos, mas, que não há este reconhecimento tanto por parte dos discentes, das famílias, do Governo e da própria sociedade. Também se verificou que para boa parte dos professores a instituição escolar é apenas um local de frequência obrigatória, cuja finalidade primordial é a obtenção do certificado de conclusão.

Contudo, conforme advertiu Adorno (2006b) a educação deveria estar para além deste pressuposto, deveria ter como sentido unicamente a promoção de autoreflexão crítica, seu objetivo não poderia ser outro que a educação para a experiência, ou seja, para a emancipação (ADORNO, 2006c). De acordo com Zuin (1998, p. 120) essa emancipação seria:

[...] sobretudo, da situação atual onde os homens cada vez mais perdem o contato com a possibilidade do exercício da autoconsciência, uma vez que se transformam em verdadeiras caixas de ressonância dos comportamentos e valores que promanam dos produtos semiculturais. Essa subjetivação reificada é o resultado do chamado processo de semiformação cultural.

Na acepção de Adorno sobre a finalidade da educação vê-se que o propósito está direcionado ao desenvolvimento da consciência. A educação teria “muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação (ADORNO, 2006c, p. 144), a partir do que fosse possível identificar e resistir às contradições presentes no cotidiano tanto do professor como do aluno. Não sem razão Adorno (2006g) tece considerações em relação aos tabus que decorrem a função de ensinar descrevendo elementos históricos contidos no imaginário coletivo referente à figura do professor e ao magistério. Segundo Adorno (2006g) a profissão de ensinar foi perpassada desde o início por uma série de projeções subjetivas que culminaram na constituição da imagem negativa do professor como aquele que castiga, mesmo após a supressão desse tipo de procedimento na escola. Adorno (2006g) não mencionou apenas os aspectos do imaginário coletivo, mas se referiu aos aspectos psíquicos do próprio docente, como o infantilismo. Também fez menção à ambivalência existente em relação ao professor, sendo ora admirado e ora desprezado.

As proposições apresentadas por Adorno (2006g) sobre o professor indicam que na educação há uma série de fatores passíveis de constantes reflexões, mas por vez são ignorados. Adorno (2006c, p. 154) ainda advertiu: “uma educação sem indivíduo é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas [...] isso tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que

existe é tornar tudo isso consciente na educação”. Nesse sentido, “tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente” (ADORNO, 2006e, p. 183). Em outras palavras, a educação tem por finalidade a promoção da consciência, da experiência, da autoreflexão crítica, o desenvolvimento pleno do indivíduo – a emancipação; não apenas adaptação às exigências sociais. Enquanto, a educação tiver como função apenas, a orientação, socialização, o preparo para o mercado de trabalho ou para a cidadania, assim como a promessa utópica de possibilidade de ascensão social e econômica esta servirá somente para a adaptação do indivíduo, mas se a educação estiver voltada para a formação e para o pensamento crítico ter-se-á a possibilidade de superação de sua tendência adaptativa, pela resistência exercida pelo próprio indivíduo.

Embora, os professores tenham relatado que a situação escolar tem sofrido consideráveis alterações, há nas declarações um aspecto típico do pensamento reificado, a eliminação da contradição, pois os docentes mencionaram a perda da função administradora da educação. Segundo alguns deles a escola tornou-se a extensão da casa, o professor converteu-se em “pai e mãe” e os alunos estariam desinteressados quanto ao aprendizado, ou seja, o diagnóstico da situação escolar refere-se a uma realidade, mas ao mesmo tempo oculta a ausência da função formativa da educação.

Se os professores focalizarem somente essas questões, se ficarem presos a idealização que se faz da escola do passado, perdem a oportunidade de refletir sobre as funções que a instituição escolar pode assumir e a própria a emancipação do indivíduo. Continuará prevalecendo a concepção de que a escola tem por função primordial o preparo do aluno para o exercício da cidadania e para o trabalho. Destarte, a manifestação dos professores de que a função da escola está relacionada à apropriação do conhecimento pode ser interpretada no sentido da instrumentalização, ainda que aspectos da formação não possam ser desprezados, como se referiu o professor (E/3): *“A escola é para trazer o conhecimento cultural de informação, instruir conhecimentos e não aspectos morais. A função da escola é instrumentalizar para o conhecimento”*. É interessante observar que esta afirmação está imbuída do que foi descrito anteriormente por semiformação, pois “conhecimento cultural de informação” expressa a proliferação dos bens culturais sob forma de informação, destituída do caráter formativo.

Em suma, à função da educação esta direcionada para a adaptação do aluno às exigências prescritas para a vida escola e para o ensino escolar. Mesmo sob a predominância da precária situação da escola, os docentes tendem a atribuir-lhe à função de preparo para o trabalho. Ainda, embora, haja menção da formação integral do indivíduo

esta se caracteriza como exceção em relação ao montante de afirmações referentes à finalidade da adaptação.

Assim, cumpriu-se o último objetivo da pesquisa; identificar qual função os professores atribuem à escola, sob a hipótese que os docentes tendem atribuir a mesma função à escola. Confirmou-se pela análise das respostas que a hipótese foi corroborada; há de fato a tendência de atribuir à escola a função de promover a disseminação do aprendizado e conhecimento para a formação de mais um trabalhador adaptado ao mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, intentou-se discutir a formação cultural dos professores, assim como as atividades que esses realizam no tempo livre. O objetivo principal da investigação foi identificar e analisar os aspectos relacionados à formação cultural e as atividades desenvolvidas no tempo livre pelos docentes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede estadual da Diretoria de Ensino a região central da cidade de São Paulo. Para tal, elaborou-se um instrumento que permitisse obter informações sobre a formação, o trabalho docente e o tempo livre.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um roteiro de entrevista estruturada com questionamentos relacionados ao cotidiano profissional e pessoal do professor. Dessa forma, os assuntos associados ao tema da investigação foram divididos em sete blocos, além do item “Identificação do Sujeito”, a saber: I) Rotina de Trabalho com onze questões; II) Formação Inicial com três; II') Formação Continuada também com três; III) Participação Política com duas perguntas; IV) Autoformação com uma questão; V) Função da Escola com um questionamento; VI) Tempo Livre com três indagações sobre as atividades realizadas nas férias, nos finais de semana e nos momentos de lazer, uma para cada ocasião; e, VII) Tarefas Diárias com uma pergunta. Assim, o montante de dados coletados no roteiro incidiu sobre a busca por aspectos que poderiam ser ou estar associados à formação cultural tal como descrita por Adorno, bem como, a descrição e análise das atividades do tempo livre.

Entende-se que pelas atuais exigências estabelecidas para o exercício do magistério, estes aspectos estão articulados com a formação e o trabalho docente, o que se buscou contemplar de forma direta e indireta nos assuntos investigados em cada bloco. Assim, procurou-se manter tensionado todos os elementos relatados pelos docentes, até mesmo na descrição das atividades diárias, para observar se estes fatores repercutia em assuntos específicos, como a autoformação, participação política e função da escola.

Destarte, inicialmente, foi empreendido um levantamento para identificar e conhecer as pesquisas já realizadas no país sobre a formação cultural dos professores. Verificou-se que há inúmeros estudos direcionados a formação docente, distribuídos em diversos assuntos, tais como: formação inicial; formação continuada; formação de professores de língua portuguesa, matemática, física, química, entre outros. Contudo, observou-se que as investigações concernentes a formação cultural do docente constituíam uma pequena parcela destes estudos.

Quanto às pesquisas que abordaram a formação do professor essas sinalizaram que ao mesmo tempo, determinados assuntos associados ao processo formativo são discutidos de maneira exaustiva, enquanto outros são examinados em menor proporção, á exemplo, o crescente interesse pela formação inicial deixando às margens a formação continuada, ou a ânsia em se debater, até em denunciar as condições de trabalho do professor, sem, contudo mencionar as próprias condições da educação brasileira.

Neste cenário, a formação cultural, embora imprescindível, como defendido em alguns estudos, ainda é pouco investigada. Desta forma, deteve-se na identificação das pesquisas que tomaram por tema a formação cultural dos professores, posteriormente divididas em três grupos. No primeiro, agrupou-se as investigações que mencionavam o tema independente do referencial teórico adotado; no segundo as que incidiram sobre a formação cultural tomando como embasamento teóricos os textos dos autores da Escola de Frankfurt, mas, não tinham como tema central a formação cultural do professor; e, por último, as pesquisas que apresentaram o assunto referido como tema central e adotaram como referencial a Teoria Crítica da Sociedade. Como, é possível observar, o que norteou o agrupamento das pesquisas foi além do tema, o referencial teórico utilizado no estudo. Este critério foi empregado, devido o intento de verificar o que já sido estudado sobre a formação cultural dos professores sob a mesma perspectiva teórica adotada nesta investigação. Dessa forma, especifica-se que somente os estudos do terceiro grupo foram examinados de forma integral; esses além de contribuírem para a compreensão de como o tema têm sido abordados no Brasil, serviu de base para a elaboração do problema e instrumento de pesquisa, principalmente Francisco (2010). Ressalta-se que os demais estudos também foram de significativa importância neste processo, pois sinalizaram como o tema é tratado em outras perspectivas teóricas.

Esse levantamento permitiu estabelecer como relevância social, política e acadêmica desta pesquisa, respectivamente, o fato de que: i) a escola é uma das instituições sociais prioritárias na formação e socialização do sujeito, dentro da qual, a figura do formador (professor) emerge como predominante; ii) a possibilidade de emancipação do indivíduo é suscitada pela autoreflexão crítica, que só é possível por meio da consciência política, por conseguinte, mantém-se em discussão o caráter formativo da educação; e , por fim, iii) enquanto a educação não oferecer formação cultural e houver enrijecimento do pensamento, seguido do enfraquecimento das formas de resistência, que por sua vez, se apresentam como que obnubilados pela semiformação, a discussão dos temas associados à formação cultural e a educação é imprescindível, para que a barbárie expressada em *Auschwitz* não ocorra novamente, a reflexão sobre a formação cultural do professor não está esgotada e é fundamental.

A partir da perspectiva teórica empregada, adotou-se como hipótese geral que os professores tenderiam a apresentar aspectos similares em relação à formação cultural, assim como as mesmas atividades no tempo livre.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) Analisar os aspectos referentes à formação cultural do professor desdobrado em: identificar quais elementos os professores destacam da formação inicial, qual é a perspectiva dos professores em relação à formação continuada e quais atividades os professores consideram contribuir para a autoformação; b) Verificar a participação política dos professores tanto no sindicato como na escola; c) Identificar e analisar quais são as atividades realizadas pelos professores no tempo livre; e d) Identificar qual função os professores atribuem à escola. Por sua vez, as hipóteses específicas associadas, respectivamente, aos objetivos foram: 1) não há diferença quanto aos aspectos relacionados à formação entre os professores da rede estadual; 2) os professores do ensino fundamental II e médio da rede estadual tendem a apresentar o mesmo posicionamento quanto ao sindicato e a escola; 3) os professores do ensino fundamental II e médio da rede estadual tendem a desenvolver as mesmas atividades no tempo livre; e 4) os professores do ensino fundamental II e médio da rede estadual tendem a atribuir a mesma função à escola. Dessa forma, em observação aos objetivos e hipóteses elaborados, os dados obtidos foram sintetizados em quatro categorias: formação e trabalho docente; engajamento político; atividades do tempo livre e função da escola.

Referente à formação e ao trabalho docente, o item identificação dos sujeitos da pesquisa permitiu observar que dos 21 professores entrevistados, 9 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino, ou seja, em sua maioria a amostra foi composta de mulheres. A faixa etária dos participantes variou entre 24 e 68 anos, dos quais 3 apresentam idade inferior a 30 anos; 6 entre 31 e 40 anos; outros 11 estão entre 41 e 50 anos e apenas um deles com tem mais de 51 anos, este em específico tem 68 anos de idade; a média de idade da amostra foi de 40,7 anos. A média de idade do sexo feminino é de 39,3 anos e a do sexo masculino é de 42,4 anos. Dados esses, corroborados pelos censos e estudos já realizados quanto à caracterização do professor brasileiro.

Com relação ao tempo de magistério a variação foi de 0,17 a 22 anos, cuja distribuição respectivamente foi: 1 professor com menos de 1 ano; 3 docentes com mais de 1 ano; 8 com mais de 5; e 9 com mais de 11 anos. Quanto ao tempo de atuação na escola atual, a maioria apresentou permanência inferior há 5 anos, 16 docentes no total. Apenas dois professores atuavam a mais de 11 anos na mesma escola. O tempo médio de atuação no magistério é de 11,2 anos. Com referência ao tempo na escola atual, essa situação demonstrou-se contrária em relação ao tempo no magistério, pois boa parte dos professores

está a mais de 5 anos no exercício da docência, mas não apresentaram o mesmo tempo na escola, o tempo médio de permanência na escola atual foi de apenas 3,5 anos, o que demonstrou a alta rotatividade dos professores nas escolas, também verificado por Francisco (2010).

A disciplina com maior número de docentes na amostra foi Língua Portuguesa, com 5 professores, seguida de Biologia com 3; as demais (Física, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Matemática) foram representadas por 2 professores, com exceção dos docentes que lecionam duas disciplinas, a saber: História/Geografia; Matemática/Física e Ciências/Biologia, representadas por um docente. Concernente ao ciclo(s) que os docentes lecionavam, 6 atuam apenas no segundo ciclo do fundamental II, 6 no ensino médio, e 9 em ambos os ciclos.

Destacou-se, quanto à rotina de trabalho dos participantes da pesquisa, que dos 21 professores, 14 são efetivos e 7 contratados, assim como o tempo médio de deslocamento entre a residência e a escola é 33 minutos. A maioria dos professores (0,86) leciona entre 21 a 40 horas semanais, com média de 32,2 horas. Quanto ao número de escolas, mais da metade dos professores (0,62) atua em apenas 1 escola. Observou-se a predominância de atuação dos docentes em 2 turnos (0,76), sendo que a proporção de 0,43 da amostra exerce outra atividade remunerada para complemento da renda mensal. Concernente à quantidade de alunos, identificou-se que a maioria dos professores tem mais de 200 alunos, com média de 476,4.

Quanto ao tempo de preparo das aulas, identificou-se que o tempo médio é de 346 minutos por semana. Nesse aspecto houve notória discrepância em relação ao tempo mínimo e máximo empregado na preparação de aulas – professores que disseram não prepará-las e professores que informaram gastar perto de 8 horas por semana. Dessa forma, buscou-se cruzar as variáveis relacionadas ao número de alunos, de turnos, de escolas e o exercício de outra atividade remunerada para elucidar se haveria possíveis aspectos envolvidos nessa variação. Não se observou relação de dependência entre as variáveis. No entanto, notou-se que um dos fatores que se destacou foi a quantidade de escola, uma vez que os professores que afirmaram empreender mais tempo no preparo das aulas lecionam em apenas uma escola. Por fim, observou-se que a residência é o local predominante entre os professores para o preparo do material a ser utilizado em sala de aula.

Quanto à formação inicial, verificou-se que as principais recordações mencionadas foram: as disciplinas estudadas no curso de graduação, o corpo docente e os amigos. Sobre os aspectos denominados como positivos, destacaram-se a qualificação dos professores e a

qualidade da infraestrutura. Esses mesmos aspectos, por sua vez, foram identificados na mesma proporção como negativo, demonstrando a ambiguidade presente naquilo que se estabelece como “qualidade”, que de antemão está perpassada tanto por fatores reais (o que se determina por...) como ideais (o que se espera por...).

A importância pessoal do curso foi associada à afinidade com a área e realização própria. Já no âmbito profissional, a maioria relacionou-a ao preparo para o exercício da docência; somente uma pequena parcela associou a importância profissional à possibilidade de promover mudanças sócias. Quanto à formação continuada, o posicionamento dos entrevistados foi de forma predominante favorável, assim como boa parte intenciona realizar algum outro curso (graduação ou pós-graduação) para dar continuidade à formação, sob a justificativa de que poderão galgar progressão na carreira e crescimento pessoal. Enfim, quanto à autoformação, os professores citaram a participação em cursos, a realização de leituras específicas, a busca por material científico (em *sites* da internet), a aplicação na prática e a expansão do conhecimento tecnológico, mas, de maneira geral, o que consideram contribuir para a autoformação está associado diretamente ao trabalho. Embora importantes, a prática profissional por si só, conforme asseverou Adorno (1996) é insuficiente para a formação cultural do indivíduo.

Atingiu-se, dessa forma, o primeiro objetivo da pesquisa. A análise desses itens refletiram os aspectos referentes à formação e o trabalho docente, nos quais os elementos presentes na formação inicial, continuada e autoformação expressaram uma espécie de empobrecimento da formação cultural. Verificou-se, também, por meio, da prova estatística X^2 que as variáveis concernentes à atuação do professor eram independentes, tais como: tempo no magistério e na escola atual; realização de outra atividade remunerada em relação ao sexo, situação funcional, quantidade de turnos, carga horária e o ciclo em que atua; o tempo de preparo de aula quanto à atividade remunerada complementar, o número de alunos e ciclos em que lecionam. Também se constatou que as variáveis: formação continuada e o ciclo em que o docente leciona não apresentam dependência entre si, o que contribuiu para analisar como o professor percebe sua formação e seu ofício. Isso porque os elementos identificados nas respostas dos docentes nos blocos I, II, II' e IV (Rotina de trabalho; Formação inicial; Formação Continuada e Autoformação, respectivamente) permitiram concluir que há predominância dos mesmos aspectos referentes à formação cultural do professor, ou seja, não se conseguir perceber diferenças significativas entre os professores, fato este já esperado, como descrito na primeira hipótese. Cabe destacar que os resultados, além de confirmarem a hipótese supracitada, também indicaram o quanto a formação cultural dos docentes está em declínio. Notou-se a supremacia da semiformação e

a supervalorização do aparato técnico e da formação associada apenas ao desempenho no ofício.

Também foi realizada a análise da participação política dos professores, denominada “engajamento político”, identificado no Bloco III do instrumento. Constatou-se que a maioria dos docentes professa não participar do sindicato por motivos prioritariamente relacionados à falta de reconhecimento e de representatividade da APEOSP, além de mencionarem que as disputas políticas internas é um dos problemas da Associação. No entanto, boa parte deles alegou engajamento com as questões da escola, mesmo após a identificação de um número considerável de respostas evasivas sobre o que pensavam em relação ao assunto. Notou-se, de forma geral, que os professores julgam a participação na escola relevante devido aos problemas existentes e a necessidade de constantes melhorias.

Assim, contemplou-se o segundo objetivo específico: identificou-se que a participação no sindicato é relativamente baixa em relação à amostra pesquisada e ao número de profissionais inscritos na APEOSP em relação ao total de docentes no Estado de São Paulo. Observa-se que a tendência entre os professores investigados na região central é de não participação no sindicato. No entanto, em relação à participação na escola, verificou-se o contrário: os docentes declararam, em sua maioria, que participavam das questões políticas relacionadas à vida escolar. Também foi verificado se haveria relação de dependência entre a participação na escola e no sindicato. Para tal, aplicou-se novamente a prova estatística de X^2 , pela qual se constatou que as variáveis são independentes, ou seja, a participação nas questões da escola independe da participação no sindicato. Também foi investigado se o ciclo em que o professor leciona constituía-se como fator influente na participação escolar e sindical. Constatou-se, igualmente pelo emprego da prova estatística de X^2 , sob 5% de nível de significância que há relação de dependência entre o ciclo em que atua e a participação no sindicato.

O engajamento no sindicato pode estar associado às diferenças entre as condições de trabalho dos docentes, pois os que lecionam para o ensino fundamental II lidam com alunos mais novos, o que, segundo os próprios professores, é mais desgastante, como também não haveria espaço para discussão de outros assuntos em aula, além dos prescritos, devido à dificuldade de manter a atenção dos discentes. Talvez essa situação de maior desgaste afete o envolvimento dos professores com as questões mais amplas relacionadas à educação. Por exemplo, é provável que nas reuniões e encontros pedagógicos os professores do ensino fundamental II necessitem gastar muito tempo com os problemas mais pontuais vividos em sala de aula, em detrimento dos problemas de ordem mais geral. Os docentes que ministram aulas para ambos os ciclos poderiam apresentar

enfraquecimento da participação político sindical pelo mesmo motivo. Pressupôs-se, então, por meio das declarações dos professores, que os docentes atuantes somente no ensino médio, por lidarem com outra faixa, cujas preocupações já se direcionam para as exigências estabelecidas pela sociedade quanto ao mercado de trabalho teriam condições de trabalho menos adversas, o que poderia favorecer a participação política no sindicato. Entretanto, para esclarecer essa questão são necessários estudos direcionados ao assunto.

Dessa maneira, confirmou-se a hipótese de que os professores tendem a apresentar o mesmo posicionamento quanto à participação sindical e na escola. Cabe mencionar que essa igualdade de posicionamento estabeleceu-se da seguinte forma: não participação no sindicato; participação na escola. Mas, evidenciou-se que a participação na escola é independente do engajamento no sindicato, uma vez que os docentes declaram em sua maioria serem participantes na escola em detrimento do sindicato. Todavia, no processo de análise, observou-se que a formulação da hipótese poderia contemplar de maneira separada as duas esferas de participação política dos professores, ou seja, cabe desenvolver estudos que investiguem os fatores que contribuem ou dificultam a participação política na escola e no sindicato, visto que este estudo permitiu verificar que o engajamento na associação sindical não garante participação na vida escolar e vice-versa.

Na discussão sobre as atividades do tempo livre constatou-se que as atividades descritas foram: *Viagens; Cinema; Teatro; Dormir; Televisão; Igreja; Leituras; Exposição; Filme em casa; Videogame; Descanso; Passeio Temático; Visita a Familiares; Trabalho; Tarefas Domésticas; Internet; Esporte; Sair com os amigos; Sair com a família; Dança; Ouvir música; Feiras de artesanato; Parque; Shopping; Clube; Trabalho não relacionado à escola*. Dentre essas as atividades mais citadas são as viagens no período de férias, o cinema nos finais de semana, a televisão nos momentos de lazer e as tarefas domésticas nas tarefas diárias.

Esta constatação exprimiu o terceiro objetivo da pesquisa. Observou-se que as atividades do tempo livre, conforme apresentado no pressuposto teórico, estão perpassadas pela presença da indústria cultural, cuja função seria abstrair do trabalho e ocupar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, as atividades declaradas pelos professores indicaram a tendência de fazer sempre o mesmo nos momentos em que se está fora do horário de trabalho. O que, conseqüentemente, confirmou a hipótese de que os professores tendem a desenvolver as mesmas atividades no tempo livre.

Por fim, na última categoria, foi analisada a função que os professores atribuíram à educação. Percebeu-se que essa função está direcionada para a adaptação do aluno às exigências prescritas para o ensino escolar, ou seja, para o “exercício da cidadania”; em outras palavras, para se tornar um cidadão e trabalhador produtivo. Mesmo sob a

predominância de relatos que diagnosticam a precária situação escolar, os docentes tendem a atribuir à educação a função de preparo para o trabalho. Porém, destaca-se que houve menções, mesmo que em menor número, de que a educação teria como finalidade a formação integral do aluno e a constituição do pensamento crítico. Esse fato demonstrou que há uma pequena parcela de profissionais de vislumbra que a educação não deve ter apenas como função a adaptação do aluno. Assim, cumpriu-se o último objetivo da pesquisa. Confirmou-se pela análise das respostas que há a tendência de atribuir à educação a função de promover a disseminação do conhecimento para a formação com vistas ao mercado de trabalho. Entretanto, não se deve deixar de considerar que as demais funções atribuídas pelos professores à educação podem convergir para formas de resistência, até mesmo quando o docente apresenta o diagnóstico da precariedade da situação escolar.

O esforço empregado ao longo deste estudo foi o de demonstrar a importância da formação cultural dos professores, a partir do que se procurou reiterar que a formação aqui defendida, tanto dos docentes como dos discentes deve estar para além da mera “modelagem de pessoas”, que os aspectos adaptativos presentes na formação podem ser suplantados por meio da consciência crítica e da promoção da experiência com a cultura e do sujeito com o objeto, ou seja, uma educação para emancipação na qual os indivíduos são impulsionados para a constante reflexão crítica das contradições existentes. Enfim, para *Auschwitz* não se repita!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a. p.51-74.

_____. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b. p.119-138.

_____. Educação – para quê? In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006c. p.139-154.

_____. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006d. p.155-168.

_____. Educação e Emancipação. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006e. p.169-186.

_____. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 56, dez/1996. p.398-411.

_____. Opinión, loucura, sociedad. In: ADORNO, T. W. **Intervenciones**: nuevos modelos de crítica. Caracas: Monte Avila Editores, 1969, p. 137-161.

_____. Notas marginais sobre Teoria e Práxis. In: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 202-229.

_____. **Minima Moralia**: reflexão a partir da visa lesada. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

_____. Crítica Cultural e Sociedade. In: ADORNO, T. W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. 7ª reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2011a, p. 75-102.

_____. Tempo Livre. In: ADORNO, T. W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Tradução de Maria Helena Ruschel. 7ª reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2011b, p. 103-117.

_____. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (org). **Comunicação e Indústria Cultural**: leituras de análises dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e

das manifestações de massa nessa sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora USP, 1971a, p. 287-295.

_____. Televisão, Consciência e Indústria Cultural. In: COHN, G. (org). **Comunicação e Indústria Cultural**: leituras de análises dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações de massa nessa sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora USP, 1971a, p. 346-354.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE). Vol. 12, n. 1, Janeiro/Junho 2008, p.221-234.

ALMEIDA, M. R. **Formação de professores e experiência formativa**: uma leitura a partir da perspectiva da teoria crítica. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

ALMEIDA, J. L. **Da possibilidade de emancipação humana**: experiência formativa e elaboração do passado – contribuições de Theodor W. Adorno. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A.; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** – ANPEd, 22., Anais. Caxambu, MG. 1999.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, dez/1999. p. 301-309.

BANDEIRA, B. S. **Formação cultural, semiformação e indústria cultural**: contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pelotas, 2008.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a, p. 123-128 (Obras Escolhidas, Vol. I).

_____. A obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica. In: BENJAMIN, W. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b, p. 179-212 (Obras Escolhidas, Vol. I).

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nos últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, Set./Dez. 2007.

BRANDÃO, Silvana Cardoso. **Da ideologia da racionalidade tecnológica – a formação cultural: paradoxos da Psicologia da Educação**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001, p. 01, Seção I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 13/09/2009.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/navegue/1996/Dezembro/20/DOU> Acesso em 03 de janeiro de 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-outroslevantamentos-profissionais_magis-default Acesso em 10 de janeiro de 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf Acesso em 10 de janeiro de 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica**. Brasília: Inep, 1999. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/1997/basica/miolo-professor.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2013.

_____. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> Acesso em 30 de novembro de 2012.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

_____; GARRIDO, E. Estados da arte sobre formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd: 1990-1998. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**, 22. Anais. Caxambu, MG. 1999.

CARVALHO, A. S. **Formação cultural do professor do programa pedagogia cidadã**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

CARVALHO, E. M. C.. **A Formação do Professor da Educação Básica e a Semicultura**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.

CROCHÍCK, J. L. A Personalidade Narcisista segundo a Escola de Frankfurt e a Ideologia da Racionalidade Tecnológica. **Psicologia-USP**, São Paulo, v. 1, n.2, 1990, p. 141-154.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores o estágio curricular. **Educar**. Curitiba, n. 32, 2008. p. 215-232.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 23, n. 79, Agosto/2002, p. 257-272.

FERREIRA, I. F. Discurso das Competências: Solidão, Tecnicismo e Semiformação do Profissional Docente. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista: Araraquara, 2007.

FRANCISCO, E. **Formação e trabalho docente: um estudo com professores do ensino médio**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. 1ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREUD, S. O Mal-estar na Civilização. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Cia das Letras, 2011.

_____. O Futuro de uma Ilusão. Tradução de Renato Zwrck. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

_____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Psicologia de Grupo e a Análise do Ego. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1355-1379.

HIDDER, L. H. (org). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2 ed, vol.2. Tradução de Maria Martha Hubner d’ Oliveira e Mirian Marinotti del Rey. São Paulo: EPU, 1987.

HORKHEIMER, M. Ascensão e Declínio do Indivíduo. In: HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2010, p. 133-166.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. O conceito de esclarecimento. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. 1 reimp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006a, p. 17-46.

_____. Elementos do Anti-semitismo: limites do esclarecimento. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradutor: Guido Antonio de Almeida. 1reimp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006b, p. 139-172.

_____. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradutor: Guido Antonio de Almeida. 1reimp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006c, p. 99-138.

_____. Sociedade. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas Básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973a, p. 25-44.

_____. Indivíduo. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas Básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973b, p.45-60.

_____. Cultura e Civilização. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas Básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973c, p. 93-105.

HOUAISS, A; VILLAR, M.S; FRANCO, F. M. M. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

INFORSATO, E. C. Aspectos gerais da formação de professores. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Fev/Ago, 1996, p. 91-100.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; CONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – Educação Especial da ANPEd: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, Maio-Ago. 2011, p.77-92. Edição Especial.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professor**: um estudo sobre a socialização profissional de professores iniciantes no município de Curitiba. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, 2008.

LIKERT, R. Una técnica para la medición de actitudes. In: WAINERMAN, C. H. (org). **Escala de medición en ciencias sociales**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1976.

LOPONTE, L. G. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez. 2009, p. 919-938.

MAAR, W. L. Adorno, Semiformação e educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol 24, n. 83, agosto/2003, p. 459-476.

_____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p.11-28.

_____. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, B. (org). **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995, p. 59-82.

MARCUSE, H. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: MARCUSE, H. **Cultura e Psicanálise**. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a, p. 07-68.

_____. Comentários para uma redefinição da cultura. In: MARCUSE, H. **Cultura e Psicanálise**. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b, p. 69-98.

_____. As novas formas de controle. In: MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: o homem unidimensional. 4 ed. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973, p. 23-37.

_____. Algumas Implicações da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. **Tecnologia, Guerra e Facismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 72-104.

_____. Sobre os fundamentos filosóficos do conceito de trabalho da ciência econômica. In: MARCUSE, H. **Cultura e Sociedade**. Vol. 2. Tradução de Wolfgang Leo Maar, et al. 2ª reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 7-50.

MARIANO, A. L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED**. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 11 jul. 2007.

_____. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características**. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

MARX, K. Manuscritos Econômicos Filosóficos (Terceiro Manuscrito). In: MARX, K. Manuscritos Econômicos Filosóficos e Outros Textos escolhidos. Traduções de José Carlos Bruno et al. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a, p. 1-48 (Coleção Os Pensadores).

_____. Salário, Preço e Lucro. In: MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos e Outros Textos escolhidos**. Traduções de José Carlos Bruno et al. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b, p. 55-100 (Coleção Os Pensadores).

MELO, P. A.; LUZ, R. J. P. **A Formação Docente no Brasil**. Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e o Caribe – IESALC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes de licenciatura durante a formação**. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. 2ª ed. Goiás: UFG (Universidade Federal de Goiás), 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 25, n. 89, Set./Dez, 2004, p. 1127-1144.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, dez. 2010, p.39-56.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, B. (org). **A educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. 2 ed. Petrópolis,RJ: Vozes; São Carlos,SP: Universidade Federal de São Carlos,1998, p. 87-116.

_____. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (org). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995, p.11-58.

RIPA, R. Nova Escola – “A revista de quem educa”: a fabricação de modelos ideais do ser professor. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, 2010.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 25, n. 89, Set./Dez, 2004, p. 1203-1225.

SCAPIN, A. **Educação e cultura**: um estudo sobre o processo de (de) formação cultural dos indivíduos. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, 2001.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: E. P. U., 1965.

SILVA, O. R. **A formação cultural e os temas transversais**: um estudo de caso a partir da Teoria Crítica da Sociedade. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2003.

SOUTO, B. N. R. **Ensinar a ensinar e aprender a ensinar**: representações de professores e alunos em relação à formação inicial dos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Amapá. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica, 2007.

TANURI, L. M. História da formação dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, p.61-88.

ZUIN, A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

1) Sexo

() Feminino () Masculino

2) Idade _____.

3) Tempo de magistério _____.

4) Tempo de atuação na escola _____.

5) Situação de trabalho

() Efetivo () Contratado Outros: _____.

BLOCO I – ROTINA DE TRABALHO

1) Quantidade de aulas _____.

2) Quantas escolas _____. () Municipal () Estadual () Particular

3) Disciplina (s) que leciona: _____

4) Horário que sai de casa: _____.

5) Horário que começa a trabalhar: _____.

6) Horário que retorna para casa: _____.

7) Quantidade de turnos: _____.

8) Quantidade de alunos: _____.

9) Quantidade de tempo utilizado para preparação de aulas: _____.
Onde? _____.

10) Exerce outra (s) atividade (s) remunerada (s)? _____ Qual (is): _____

11) Exerce outra (s) atividade (s) não remunerada (s)? _____ Qual (is): _____

BLOCO II – FORMAÇÃO INICIAL

1) O que mais se lembra de quando fez faculdade? Cite exemplos:

2) Destaque pontos positivos e negativos:

Positivos: _____

Negativos: _____

3) Qual a importância do curso:

Pessoal: _____

Profissional: _____

BLOCO II' – FORMAÇÃO CONTINUADA

1) O que acha dos cursos de formação continuada?

2) Qual sua perspectiva de estudo?

Por quê? _____

BLOCO III – Participação Política

1) É participante no sindicato? () sim () não

O que pensa sobre:

2) Tem participação nas questões da escola? () sim () não

O que pensa sobre:

BLOCO IV – AUTOFORMAÇÃO

1) O que você faz que considera trazer contribuição para formação? Cite exemplos:

BLOCO V – FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO

- 1) Para você qual é a importância da escola para os alunos?

BLOCO VI – TEMPO LIVRE

- 1) Geralmente o que você faz nos períodos de férias? Exemplifique:

- 2) Ocasionalmente o que faz nos finais de semana? Exemplifique:

- 3) Descreva o que você faz em seus momentos de lazer:

BLOCO VII – TAREFAS DIÁRIAS

- 1) Descreva suas tarefas diárias não relacionadas ao trabalho e ao tempo livre:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTAGIÁRIOS

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

1) Sexo

() Feminino () Masculino

2) Idade _____.

3) Curso: _____. **Etapas da Graduação** _____.

4) Período do curso: () Matutino () Vespertino () Noturno

5) Carga horária do estágio _____.

BLOCO I – ROTINA DE TRABALHO

1) Quantidade de aulas _____.

2) Quantas escolas _____. () Municipal () Estadual () Particular

3) Qual disciplina (s) leciona _____.

4) Quantidade de turnos: _____.

5) Quantidade de alunos: _____.

6) Outras atividades realizadas no estágio: _____

7) Horário que sai de casa: _____.

8) Horário que começa estagiar: _____.

9) Horário que retorna para casa: _____.

10) Quantidade de tempo utilizado para preparação de aulas: _____.
Onde? _____.

11) Exerce outra (s) atividade (s) remunerada (s)? _____ Qual (is): _____

12) Exerce outra (s) atividade (s) não remunerada (s)? _____ Qual (is): _____

BLOCO II – FORMAÇÃO INICIAL

1) Para você quais as disciplinas mais importantes do curso de graduação para sua formação como futuro professor? Por quê?

2) Mencione pontos positivos e negativos do curso:

Positivos: _____

Negativos: _____

3) Qual a importância do curso:

Pessoal: _____

Profissional: _____

BLOCO II' – FORMAÇÃO CONTINUADA

1) Onde e quando você realiza estudos e/ou leituras que não estão diretamente relacionadas com sua prática como estudante-estagiário?

2) Quais são os seus interesses quando não está envolvido com suas atividades acadêmicas ou profissionais?

BLOCO III – Participação Política

1) Para você qual a função do Centro Acadêmico na Universidade?

2) O que você acha da representação do Centro Acadêmico?

3) Você participa de algum grupo de representação acadêmica? () sim* () não Por quê?

* Que tipo de participação:

4) Pretende ter participação com o sindicato? () sim () não

O que pensa sobre:

5) É participante com as questões da escola? () sim () não

O que pensa sobre:

BLOCO IV – AUTOFORMAÇÃO

1) O que você faz que considera trazer contribuição para formação? Cite exemplos:

BLOCO V – FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO

1) Para você qual é a importância da escola para os alunos?

BLOCO VI – TEMPO LIVRE

1) Geralmente o que você faz nos períodos de férias? Exemplifique:

2) Ocasionalmente o que faz nos finais de semana? Exemplifique:

3) Descreva o que você faz em seus momentos de lazer:

BLOCO VII – TAREFAS DIÁRIAS

1) Descreva suas tarefas diárias não relacionadas ao trabalho e ao tempo livre:

APÊNDICE C – CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar nas manifestações dos futuros professores e profissionais do ensino elementos que consideram fazer parte da

formação cultural, bem como examinar quais são suas práticas culturais. A coleta de dados será realizada em escolas pertencentes à rede pública e localizadas na região central da cidade de São Paulo. Os dados serão coletados por meio de uma entrevista estruturada com questões abertas e fechadas preenchidas pela própria pesquisadora. Esses dados serão utilizados em pesquisa acadêmica de dissertação de mestrado realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. As entrevistas, posteriormente, serão analisadas garantindo-se sigilo absoluto sobre as informações fornecidas pelos sujeitos entrevistados, bem como será resguardada a identificação dos participantes. A divulgação do trabalho terá finalidade unicamente acadêmica. Assegura-se que o material e o contato interpessoal entre pesquisadora e entrevistado não oferecerão riscos físicos e/ou psicológicos importantes aos informantes, todavia, observa-se que têm o direito de se retirarem do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

Daniela Olorruama R. dos Santos

Pesquisadora

Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Jr.

Orientador da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos procedimentos aos quais será submetido e não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo. Também está ciente de que todas as informações fornecidas tornam-se confidenciais, guardadas em sigilo por força dos princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos

São Paulo,..... dede.....

Assinatura do sujeito

APÊNDICE D – FUNÇÃO ATRIBUÍDA ESCOLA PELOS PROFESSORES DA AMOSTRA

Sujeito	Função da Escola
A/1	A escola é importante para a vida social do aluno, assim como no aprendizado, mesmo sem interesse eles estão aprendendo
A/2	Para a formação integral do ser humano. Favorece a emancipação pelo conhecimento.
B/1	“Mostrar que o mundo é mais do que aquilo que eles vivem” – quebra um pouco o círculo fechado [...] O professor é o guia. É mais que formação, é fazer “orientação”.
B/2	Tem dois sentidos – na perspectiva da escola é para os alunos adquirirem os conhecimentos necessários para a evolução da sua própria vida. Na perspectiva do aluno é o oposto, a escola é o espaço para gastar as energias retidas no organismo, com atitudes opostas a educação. A educação hoje já passou do caos, é um lixo. Os alunos estão aqui porque são obrigados, já não querem mais um diploma, carreira ou crescer na vida.
B/3	Acho que a escola contribui para que o aluno tenha um visão de mundo por menor que seja, mas não são todos que pensam assim, tem muitos alunos que estão aqui porque o pai obriga, veio fazer um social, como eles dizem. Eles não tem percepção da importância da escola.
C/1	Para contribuir na construção do pensamento crítico da realidade, mas isso não acontece, aqui somos “babás”, [...] somos médicas, conselheira, sou tudo, menos professora.
C/2	Inserir, preparar o aluno para ser um cidadão. Orientando-os para a escolha profissional.
C/3	Acho que a escola molda o cidadão, contribui para que o aluno tenha uma visão de mundo por menor que seja, mas eles já veem um pouco, mas não são todos que pensam assim. Sim, tem muitos que estão aqui porque o pai obriga, veio fazer um social, como eles dizem, não tem percepção da importância da escola.
D/1	A escola é como se fosse à casa dos alunos, [...] A escola virou extensão de casa, o professor passa ser mãe de aluno, não é mais um educador.

Continuação....

Sujeito	Função da Escola
D/2	É fundamental, mas o aluno não tem noção disso. Nem o nosso Governo sabe [...] Eu entendo que a escola é vital para o futuro do país, é uma tristeza saber que são esses alunos aqui que vão voltar nessa e nas próximas eleições [...] A escola precisa voltar a ser como antes, tirar o Pedagogo que também não sabe nada de nada [...] Os professores precisavam ter sua autoridade devolvida [...] É isso a escola oferece a esperança para o futuro, só falta todos verem isso.
D/3	A escola é uma via de acesso. É ela que favorece o conhecimento, a formação, o preparo para o futuro, mas as crianças não são condicionadas a ver isso, elas estão aqui porque são obrigadas, a escola não é atrativa, então está função está corrompida porque ela não prepara para nada.
D/4	Formar o aluno, fazer dele uma pessoa melhor. O problema é que com tudo que o aluno vive fora da escola ele não vem para ser uma pessoa melhor, ele não vê motivo para vim estudar.
D/5	O aluno não está nem aí para a escola. Eu estou aqui para ensinar, não para ser mãe, mas a sociedade mantém o paternalismo, se eu soubesse que viraria babá não precisava ter feito faculdade.
E/1	É a perspectiva de uma melhora de vida, já é colocado na mídia pelo MEC, a contribuição é possibilitar ao educando a ascensão econômica e social. Quando o aluno for procurar um emprego é uma questão de necessidade, o aluno precisa saber se comunicar, se expressar, conhecer as novas mídias e tecnologias e é a função da escola oferecer isso a ele.
E/2	O aluno não sabe a importância porque a família não sabe. Para mim a importância é básica para que essa pessoa tenha capacidade de fazer leituras e conviver na sociedade. O funcionamento da escola hoje não direciona o aluno, não contribui para que ele seja um cidadão. O professor está perdido e solitário, não tem apoio do governo e sozinho ninguém faz nada, não atinge mudanças.
E/3	A escola é para trazer o conhecimento cultural de informação, instruir conhecimentos e não aspectos morais. A função da escola é instrumentalizar para o conhecimento, dar informação para o trabalho, mas precisas ter mais disciplina, o aluno fica muito solto. Sinceramente como psicólogo entende o comportamento do aluno, mas como professor não admito.

Continuação...

Sujeito	Função da Escola
E/4	Tudo começa na família, a escola tem um papel fundamental, aqui viramos professor, pai, mãe ensinamos regras de convivência, pois as famílias estão muito desestruturadas. A escola é fundamental na educação e formação dos alunos, mas eles chegam aqui sem saber conviver com outro, não sabem fazer coisas básicas, como se sentar, por exemplo, dias atrás eu tive que ensinar uma aluna a se sentar, mostrei a ela que as meninas sentam de um jeito e os meninos de outro.
E/5	É a socialização, formação e socialização, com os nossos alunos mais socialização, preparo para o convívio, para o trabalho, para o futuro, ensinar a respeitar as diferenças, não é só conteúdo, formação, tem que ensinar coisas simples da vida, que eles não sabem quando chegam à escola.
E/6	A escola é muito mais importante para os alunos, para a vida deles, mas eles não acham, a escola virou um local de convivência, eles passam o tempo aqui. Já são obrigados a virem mesmo, então o que importa é estar na escola, o que se aprende não interessa para eles.
E/7	Eles reclamam muito, mas é coisa bem de brasileiro que está sempre reclamando, mas no fundo eles gostam da escola. É a importância total da vida deles, eles convivem mais com a gente que com os pais, eles ficam muito tempo aqui, a partir do momento que começa acreditar na escola, começa a respeitar e dar valor.
F/1	Hoje em dia é mais uma forma de pegar só o diploma. É mais o que eles estão querendo, os alunos só vem à escola para isso, para tirar um diploma.
F/2	Hoje a função tem que ser ampla, não posso mais pensar que estou aqui para ejetar conteúdo no aluno. A escola tem função de formação do aluno, o que é olhar mais para o humano, para o aluno e não para o conteúdo. Tem alunos que só vem essa importância depois que se estabelece um vínculo.

APÊNDICE E – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Identificação do Sujeito	Aspectos quanto à Formação	Função da Escola	Participação Política
A/1 - Sexo fem.; 39 anos de idade; 10 anos de magistério; leciona há 8 anos na escola atual. Profª efetiva de Educação Física e exerce outra atividade remunerada.	Destacou da formação inicial a qualificação docente e estrutura do <i>Campus</i> . Tem interesse, mas com ressalvas em relação à pós-graduação, pois já faz outro curso de graduação. Como contribuição para autoformação realiza diversos cursos e busca conhecer novas tecnologias	A escola é importante para a vida social do aluno.	Não tem participação no sindicato, mas participa nas questões da escola.
A/2 - Sexo fem.; 31 anos idade; 6 anos de magistério; leciona há 1 ano na escola atual como profª efetiva de Educação Física e não exerce outras atividades remuneradas.	Destacou como recordação da formação inicial a qualificação docente e as atividades acadêmicas. Quanto à formação continuada pretende fazer mestrado e para autoformação realiza leituras diversas e pesquisas em sites científicos.	Formar integralmente o ser humano. Favorecer a emancipação pelo conhecimento.	Não tem participação no sindicato e participa parcialmente nas questões escolares.
B/1 - Sexo masc.; 36 anos de idade; 6 anos de magistério e leciona há 1 ano na escola atual como prof. efetivo de Ciências e Biologia e exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial as disciplinas específicas do curso. Pretende prestar mestrado ou fazer um curso de especialização e para autoformação faz pesquisas em sites científicos.	Mostrar que o mundo é mais do que aquilo que os alunos vivem.	É envolvido com o sindicato e parcialmente com as questões da escola.
B/2 – Sexo masc.; 42 anos de idade; 21 anos de magistério; leciona há 12 anos na escola atual como prof. efetivo de Ciências e Biologia e não exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial às dificuldades financeiras e pessoais. Considera ótimo os cursos de pós-graduação, tem interesse, mas alegou não ter tempo. Para autoformação diversifica e adapta seu material didático.	Tem dois sentidos: na perspectiva da escola – aquisição de conhecimento. Na perspectiva do aluno é o oposto, a escola é espaço para gastar energia.	Não tem envolvimento com o sindicato, mas se envolve com as questões da escola.

Continuação...

Identificação do Sujeito	Aspectos quanto à Formação	Função da Escola	Participação Política
C/1 - sexo fem.; 46 anos de idade; 21 anos de magistério; leciona há 4 anos na escola atual como prof ^a . contratada de Física e não exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial o tipo de ensino e qualificação docente. Considera os cursos de pós-graduação “uma porcaria” e para autoformação faz outro curso de graduação.	Construção do pensamento crítico, mas não acontece.	Não tem participação no sindicato, mas participa nas questões da escola.
C/2 - sexo masc.; 40 anos de idade; 5 anos de magistério; leciona há 3 anos na escola atual como prof. efetivo de Física e não exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial às disciplinas específicas e a estrutura universitária. Não tem ideia elaborada quanto à pós-graduação. Atualmente faz outro curso de graduação e para autoformação busca conhecer as novas tecnologias.	Inserir e prepara o aluno para ser um cidadão, orientando-o para a escolha profissional.	Não tem participação no sindicato, mas participa nas questões escolares.
C/3 - sexo masc.; 26 anos de idade; 4 anos de magistério; leciona há 2 anos na escola atual como prof. contratado de Biologia e não exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial as disciplinas do curso. Pretende cursar pós-graduação. Para autoformação assisti programas relacionados a sua área de formação na TV por assinatura.	Moldar os cidadãos, contribuir para que o aluno tenha uma visão de mundo por menor que seja.	Não tem participação no sindicato, mas participa nas questões escolares.
D/1 - sexo fem.; 47 anos de idade; 15 anos de magistério; leciona há 5 anos na escola atual como prof ^a . efetiva de Matemática e não exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial o grupo de amigos e qualificação docente. Considera que apenas alguns cursos de pós-graduação são bons, não tem pretensão de cursar qualquer um deles e para autoformação realiza diversos cursos e adapta o conhecimento adquirido na faculdade.	A escola é como se fosse uma extensão da casa dos alunos.	Não tem participação no sindicato, mas participa nas questões da escola.

Continuação...

Identificação do Sujeito	Aspectos quanto à Formação	Função da Escola	Participação Política
D/2 - sexo masc.; 68 anos de idade; não exercia atividade docente anteriormente; leciona há 2 meses na escola atual como prof. contratado de matemática e exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial as disciplinas específicas do curso. Considera os cursos de pós-graduação “uma porcaria”, para autoformação realiza outros cursos, mas considera a prática o melhor meio para consolidar o aprendizado.	É fundamental, mas o aluno não tem noção disso. A escola é vital para o futuro do país.	Não tem participação no sindicato e nas questões da escola.
D/3 - sexo fem.; 32 anos de idade; 6 anos de magistério; leciona há 4 anos na escola atual como prof. efetivo de Língua Portuguesa e não exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial o corpo docente e as disciplinas. Considera a pós-graduação essencial e já iniciou um curso. Para a autoformação lê e pesquisa assuntos que não domina.	A escola é a via de acesso, prepara para o futuro, mas as crianças não são condicionadas para ver isso.	Não tem participação no sindicato, mas participa nas questões escolares.
D/4 - sexo masc.; 34 anos de idade; 8 anos de magistério; leciona há 2 anos na escola atual como prof. efetivo de Língua Estrangeira e não exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial as disciplinas e o corpo docente. Considera que todo o prof. tem que fazer pós-graduação e já iniciou um curso. Para a autoformação procura ler e fazer os cursos oferecidos pela SE.	Formar alunos para fazer dele uma pessoa melhor.	Não tem participação no sindicato, mas participa das questões escolares.
D/5 - sexo fem.; 29 anos de idade; 5 anos de magistério; leciona há 1 ano como prof. efetivo de Língua Portuguesa e exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial o corpo docente e as disciplinas. Considera que os cursos de pós-graduação viraram febre, por isso cursa outra graduação. Para a autoformação lê e estuda os assuntos que não domina.	O aluno não está nem aí para escola, estou aqui para ensinar não para ser mãe, mas a sociedade mantém o paternalismo.	Não tem participação no sindicato e nas questões escolares.

Continuação...

Identificação do Sujeito	Aspectos quanto à Formação	Função da Escola	Participação Política
E/1 - sexo masc.; 46 anos de idade; 17 anos de magistério; lecionada há 9 meses na escola atual como prof. contratado de História e Geografia e exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial às disciplinas específicas do curso. Considera os cursos de pós-graduação “uma porcaria”, para autoformação realiza outros cursos, mas considera a prática o melhor meio para consolidar o aprendizado.	É fundamental, mas o aluno não tem noção disso. A escola é vital para o futuro do país.	Não tem participação no sindicato e nas questões da escola.
E/2 - sexo masc.; 46 anos de idade; 20 anos de magistério; leciona há 1 ano na escola atual como professor efetivo de Língua Portuguesa e não exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial as disciplinas específicas do curso. Considera a pós-graduação de suma importância, para autoformação faz leituras e pesquisas de assuntos relacionados à área.	O aluno não sabe. A escola é básica para que o aluno tenha capacidade de fazer leituras e conviver em sociedade.	Não tem participação no sindicato e nas questões da escola.
E/3 - sexo masc.; 44 anos de idade; 14 anos de magistério; leciona há 2 anos na escola atual como prof. contratado de Biologia e exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial as disciplinas e os colegas de curso. Considera a pós-graduação “bacana”, para autoformação estuda os assuntos que não domina.	Trazer conhecimento cultural de informação. Instruir conhecimentos e não aspectos morais.	Tem participação no sindicato e participa parcialmente nas questões escolares.
E/4 - sexo fem.; 32 anos de idade; 5 anos de magistério; leciona há 2 anos na escola atual como profª. contratada de Língua Portuguesa e não exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial o corpo docente, os amigos e as disciplinas específicas. Considera a pós-graduação importante, para autoformação se atualiza sempre para manter os alunos informados.	A escola tem papel fundamental, vimos prof., pai e mãe ensinamos regras de convivência.	Não tem participação no sindicato. Participa das questões escolares.

Continuação...

Identificação do Sujeito	Aspectos quanto à Formação	Função da Escola	Participação Política
E/5 - sexo fem.; 50 anos de idade; 22 anos de magistério; leciona há 12 anos na escola atual como prof ^a . efetiva de Matemática e exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial o corpo docente e os amigos. Considera o curso de pós-graduação "bom". Para autoformação faz os cursos oferecidos pela Prefeitura e Estado, além de pesquisas na internet.	É a socialização, formação e socialização, preparo para o convívio, trabalho e futuro.	Tem participação no sindicato e nas questões da escola.
E/6 - sexo fem.; 49 anos de idade; 3 anos de magistério; leciona há 9 meses na escola atual como prof ^a . contratada de Língua Portuguesa e não exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial o corpo docente, as disciplinas e os amigos. Considera o curso de pós-graduação importante. Para autoformação faz leituras, pesquisas e os cursos oferecidos pela DE.	É muito mais importante para a vida dos alunos, mas eles não acham, a escola é um local de convivência.	Não tem participação no sindicato. Participa nas questões escolares.
E/7 - sexo fem.; 49 anos de idade; 29 anos de magistério; leciona há 2 anos como prof ^a . efetiva de Língua Estrangeira e exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial as atividades acadêmicas. Considera ótimo os cursos de pós-graduação, já fez uma especialização e pretende cursar o mestrado. Para autoformação lê os textos em inglês e faz cursos específicos.	A escola é importância total.	Não tem participação no Sindicato. Participa nas questões escolares.
F/1 - sexo fem.; 43 anos de idade; 16 anos de magistério; leciona há 10 anos na escola atual como prof ^a . efetiva de Arte e exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial o corpo docente, os amigos e as disciplinas específicas. Considera a pós-graduação importante, para autoformação busca aplicar na prática docente os conhecimentos adquiridos no curso superior.	A escola hoje em dia é mais uma forma de pegar só o diploma, os alunos só veem à escola para isso, para tirar o diploma.	Não tem participação no sindicato e nas questões escolares.

Continuação...

Identificação do Sujeito	Aspectos quanto à Formação	Função da Escola	Participação Política
F/2 - sexo fem.; 25 anos de idade; 4 anos de magistério; leciona há 9 meses na escola atual como prof ^a . efetiva de Arte e não exerce outra atividade remunerada.	Destacou como recordação da formação inicial as disciplinas específicas e os amigos. Considera a pós-graduação importante. Para autoformação faz pesquisas nas internet em sites científicos.	A função tem que ser ampla, tem função de formação do aluno.	Não tem participação no sindicato. Participa nas questões escolares.

