

## A QUESTÃO PÚBLICA DA SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DO PROFESSOR NO TRABALHO

Sonia Teresinha de Sousa PENIN \*

---

**RESUMO:** Investigou-se a satisfação/insatisfação do professor no trabalho e outros momentos da sua "praxis" que mantêm relações essenciais com o momento laborativo — a prática pedagógica do professor de 1.º grau, nível I, do Ensino Municipal de São Paulo em 1978/1979. Realizou-se estudo exploratório em 12 escolas, escolhidas segundo critério de tamanho e localização, entrevistando-se 31 professores, numa amostra heterogênea. A análise mostrou que os fatores de satisfação/insatisfação estão diretamente relacionados às condições objetivas de trabalho, dependendo menos das idiossincrasias individuais e mais das características do próprio sistema. A análise sugere que o fenômeno "satisfação/insatisfação no trabalho" deve deixar de ser interpretado como algo individual e passar a ser entendido como *questão pública*, privilegiando o estudo das condições histórico-sociais que o produzem, pois a elas o fenômeno está estruturalmente ligado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Satisfação no trabalho. Satisfação/insatisfação do professor no trabalho. "Praxis" e prática pedagógica. Professor. Ensino de 1.º grau.

---

### I — INTRODUÇÃO

A "satisfação" tem sido investigada, principalmente no campo da indústria, dentro do tema específico da "satisfação do indivíduo no trabalho" (Zalesnik, 1958; Herzberg, 1959).<sup>1</sup> Paralelamente, estudos sobre "satisfação" ligados a outros temas também têm sido realizados (Pastore, 1965). No âmbito da Psicologia Social da Educação, área onde se situa o presente estudo, é numerosa a quantidade de estudos sobre a "satisfação

---

\* Professora Assistente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Faculdade de Educação. USP.

1. Este artigo é parte de uma pesquisa realizada junto aos professores do Ensino Municipal de São Paulo em 1978/1979; PENIN, Sonia T. S., *A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de primeira a quarta série da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. (Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1980). Na pesquisa original, a determinação dos fatores de satisfação/insatisfação dos professores no trabalho e a problematização do significado teórico do fenômeno "satisfação/insatisfação no trabalho" foi precedida da investigação de momentos da "praxis" do professor, privilegiando a descrição do momento laborativo — a prática pedagógica — e momentos existenciais considerados significativos na explicação do fenômeno em estudo.

do professor no trabalho", encontrados nos diversos "abstracts" sob o tema "Job Satisfaction".

O número de estudos sobre a satisfação do trabalho na indústria diminuiu a partir de meados da década de sessenta, quando se constatou a não-existência de correlação positiva entre satisfação e produtividade. No âmbito do ensino, Charters Jr. (1963, p. 801) entre outros autores, explicitamente sugeriu o abandono do estudo da satisfação do professor no trabalho pelo mesmo motivo, isto é, por não encontrar provas da existência de correlação positiva entre satisfação do professor e "proficiência" no ensino. Estas colocações sugerem, e Moscovici relaciona com precisão que, apesar de o "tema central" desses estudos ter sido "satisfação do indivíduo", o "evento real" que os motivou foi o "aumento da produtividade" (1971, pp. 24-25). Ou seja, a "satisfação" não só foi e tem sido estudada, no campo da indústria, mas também no da Psicologia Social do Professor, proposital ou ingenuamente, com finalidade instrumental, isto é, como meio de se atingir fins específicos.

Dentro desta orientação pragmática, as pesquisas sobre "satisfação do professor no trabalho", têm, em geral, tomado duas direções. Numa direção estão as pesquisas que procuram, nas diversas características escolares (estilo ou método de supervisão, tipo de organização dos setores, estilo de direção, etc.), as razões da satisfação/insatisfação do professor, com o objetivo de prevenir e/ou controlar a disfunção localizada e intervir sobre ela (Biondolillo, 1974; O'Such, 1975). Na outra direção, estão as pesquisas que procuram, nas características individuais (estilos cognitivos, características afetivas, motivações, etc.), as razões da satisfação/insatisfação dos professores no trabalho, com o objetivo de manipular essas características (através de treinamentos, sensibilizações, etc.) ou algumas situações de trabalho, ou, ainda, com o objetivo de "aprimorar" os critérios de seleção de professores (Mauldin, 1974; Holland, 1972).

Esta última orientação ignora o fato, citado em outro contexto por Moscovici, de que algumas características pessoais podem não ser mais que um reflexo, ao nível pessoal, de um fenômeno que é inerente a uma rede de relações sociais ou a uma cultura específica.

A crítica fundamental com as pesquisas sobre satisfação/insatisfação é justamente a de não situar este fenômeno dentro de um sistema de relações mais amplo. A maioria dos trabalhos revistos trataram o fenômeno "satisfação" de forma segmentada, a-histórica e estática. Tem-se assumido, como no senso comum, que a "satisfação" é algo desejável e, a partir daí, tem-se identificado empiricamente o fenômeno. O conceito "satisfação" não tem sido objeto de questionamento a nível teórico a partir do qual tornar-se-ia possível analisar o significado cultural do conceito, seja o conteúdo, seja o nível de satisfação/insatisfação.

Em decorrência desta situação, os resultados das pesquisas, mesmo quando cuidadosamente delineadas no plano lógico e no plano teórico, não

acrescentaram muita coisa sobre o que o próprio senso comum oferece. Atenhamo-nos, por exemplo, à conceituação de satisfação utilizada por Pastore: "Satisfação é um sentimento que surge na percepção de um balanço positivo entre expectativa e realizações ou antecipação de realizações" (1965, p. 18).<sup>2</sup>

Uma investigação, baseada numa conceituação como esta ou conceituações similares, possui a característica de nos remeter exclusivamente ao indivíduo enquanto portador de um certo "nível de expectativa" (produto de sua biografia, dos itens de sua história de vida) ou de "antecipação", enquanto sujeito individual de um certo "nível de realização" (produto das idiossincrasias do seu desempenho de papel). Tal postura orienta o estudo para determinar a "quantidade" de satisfação existente num sistema.

Por outro lado, o reconhecimento de que as atribuições de causalidade têm a função *mediadora* na produção de satisfação/insatisfação, remete-nos aos *sistemas de representações sociais vigentes* em um grupo, enraizando a análise dos sentimentos individuais da satisfação/insatisfação na participação do indivíduo na coletividade. Esta postura orienta no sentido de determinar os "tipos" de satisfação produzidos. Em outras palavras, orienta no sentido de determinar as crenças e os valores que estão na base da formação da experiência de satisfação/insatisfação, e que, portanto, são *constitutivos* desta.

## II — METODOLOGIA

Este é um estudo de campo de tipo exploratório, eleito pela falta de sistematização satisfatória tanto na área mais ampla da Psicologia Social da Educação quanto na área específica do estudo da Satisfação.

A atribuição de causalidade, proferida pelos professores, sobre os fatores que inicialmente apontaram como de satisfação ou insatisfação no trabalho, significou, nesta investigação, a "estratégia metodológica" utilizada para se chegar às "particularidades" das formas concretas de satisfação/insatisfação, ou seja, às crenças, valores, subjacentes a tais atribuições. Tal "estratégia" permite que se vá além da mera determinação "quantitativa" do nível de satisfação/insatisfação, alcançando a problematização teórica do fenômeno. Esta problematização, por sua vez, indica a forma como a satisfação/insatisfação deve ser descrita e analisada, qual seja, a de considerá-la como parte de uma "relação social" e não apenas como um fenômeno individual".

2. Esta definição é desenvolvida por Pastore, segundo sua colocação, a partir de conceitos elaborados por Nancy Morse, Peter Blau e outros. Pode-se observar também semelhanças entre sua definição e a desenvolvida por Thibaut e Kelley, in J. W. Thibaut e H. H. Kelley, *The Social Psychology of Groups*, New York, John Wiley & Sons, Inc., 1959, p. 23.

### III — A “NATUREZA” DA SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DO PROFESSOR NO TRABALHO

#### 1. Fatores de Satisfação do Professor no Trabalho e suas Atribuições de Causalidades sobre os Fatores Indicados

Os principais fatores de satisfação no trabalho, apontados pelos professores, estão ordenados em ordem decrescente no Quadro 1.

A	Perceber o produto do próprio trabalho
B	Trabalhar com “gente” (crianças)
C	Relacionamento gratificante no ambiente de trabalho (colegas, direção, Assistente Pedagógico.)

#### QUADRO 1 — Fatores de satisfação do professor no trabalho

##### A. “Perceber o produto do próprio trabalho”: As Relações Subjetivas com o Produto do Trabalho

Como mostra o Quadro 1, o fator de satisfação mais apontado pelos professores referiu-se à “percepção do resultado do próprio trabalho”, o que pode ser traduzido por “percepção da eficiência pessoal na mediação do processo ensino-aprendizagem”. As atribuições mais comuns para esta indicação foram: “Porque traz auto-realização” e “faz-me sentir útil”. Vários professores apontaram este fator não só como o principal fator de satisfação no trabalho, mas também como o único fator:

“A satisfação que tenho é ver a criança aprender o rendimento do meu trabalho. Não há muita satisfação neste trabalho. Apesar de que gosto do que faço; fico contente em dar aulas; sinto-me realizada. Mas a satisfação é só esta: “realização pessoal” — e, em seguida, aponta o que julga faltar — “porque não há reconhecimento dos outros pelo seu trabalho e nem dá gratificação através de uma boa remuneração.”

Quanto mais notada a diferença entre o “comportamento de entrada” do aluno e seu “comportamento de saída”, após o processo de ensino, quanto mais o professor expressa sua satisfação. Corroborando esta afirmação, estão os depoimentos dos professores que apontam a primeira série como a série onde esta diferença é maior e, conseqüentemente, onde a satisfação é também maior:

“Ver o produto do meu trabalho é minha maior satisfação. Principalmente para o professor de primeira série. É como dar luz a um cego. Talvez por isto eu gosto tanto da primeira série.”

“A primeira série é a série onde a gente vê a realização total do aluno: do nada até chegar a saber a ler e escrever. Dei, durante muito tempo, aula para esta série.”

Vários professores manifestaram estar deixando de preferir a primeira série para lecionar devido às dificuldades de aprendizagem que têm enfrentado com os alunos que hoje, majoritariamente, estão estudando na Rede Municipal, originários de classes sócio-econômicas mais baixas.

#### B. "Trabalhar com 'gente'" — A Relação de Afeto

"Trabalhar com 'gente'" e, especificamente, "lidar com crianças" foi o segundo fator apontado pelos professores como de satisfação no trabalho. A satisfação é, neste caso, geralmente atribuída ao relacionamento amistoso desenvolvido no processo de trabalho. Uma professora viúva, que leciona em duas escolas com bastante dificuldade pessoal, assim se manifestou:

"Saber que a criança me quer bem, me traz muita satisfação. Percebo nas frases que eles dizem: 'Professora, como a senhora está bonita!', ou 'Professora, eu gosto de você', quanto elas me querem e me aceitam. Isto me toca muito."

Outra professora, que se dizia fechada no relacionamento com as pessoas, dizia:

"O afeto que tenho recebido dos alunos apaga todas as insatisfações que tenho tido no magistério."

#### C. "Bom relacionamento no ambiente de trabalho" — A Diferenciação Interna dos Professores

O fator "bom relacionamento no ambiente de trabalho" relacionou-se à oportunidade de fazer amizades e à convivência gratificante com outras pessoas. As afirmações eram do tipo:

"Tenho prazer em vir à escola. Relacionar com colegas e alunos."  
"Gosto do ambiente da escola, de sua dinâmica. É um lugar saudável; sinto-me bem."

Dos grupos de pessoas, constitutivas do ambiente escolar, o mais citado pelos professores, como fornecedores de satisfação, foi o grupo formado pelos *colegas*. Dois professores citaram o bom relacionamento com a direção e um com a Assistente Pedagógica (A.P.).

Quando a referência era "colegas", a experiência de satisfação era justificada principalmente pela "oportunidade de se cultivar amizades". Quando a referência era a Direção ou A.P., a justificativa recaía principalmente na tranqüilidade que advém de um bom relacionamento com os mesmos.

Apesar de a maioria dos professores afirmar não haver distinções entre colegas, o conteúdo dos depoimentos sugere alguns padrões de diferenciação entre os professores.

A diferenciação mais sugerida referiu-se ao tipo de mentalidade ou postura diante do mundo. Parece haver, nas escolas pesquisadas, a exemplo do encontrado em todo local de trabalho, aproximação maior de professores

com posicionamento e/ou preocupações semelhantes. Numa escola deparamos com uma roda animada de professores, na sala dos professores, minutos antes do início das aulas, onde o assunto era "moda". No centro da roda estava uma das professoras por nós entrevistada no dia anterior, vestida com roupas modernas e bem pintada, que na entrevista havia dito:

"Gosto de vir à escola, conversar com os colegas. A gente se distrai dos afazeres domésticos. É o que eu digo: 'O professor ganha mal, mas se diverte bastante.'"

Noutra escola, uma professora afirmava que escolhia os professores com quem conversar. Não gostava de conversar com os colegas cuja maior parte dos temas de conversa era "moda". Dizia preferir conversar com colegas mais "profundas". Esta professora, vestida sem esmeros de moda, tem, entre suas atividades fora da escola, trabalho junto a uma comunidade "carente".

Outras diferenciações apontadas ou sugeridas pelos professores relacionaram-se a: estilo de temperamento (comunicativos e fechados); tempo de serviço na escola (mais antigos e novatos); intensidade de dedicação às crianças (maior ou menor); e aproximação com a direção (maior ou menor). Os professores negaram diferenciação baseada no nível de escolaridade (Normal ou Faculdade) e situação funcional (efetivos ou substitutos) e admitiram a separação entre professores de nível I (primeira à quarta série do 1.º grau) e nível II (quinta à oitava série do 1.º grau). A causa desta separação atribuem-na às diferenças da prática de trabalho e à falta de oportunidade de aproximação.

Neste sentido uma professora dizia:

"Deveria haver mais entrosamento entre professores de nível I e II. Isto ajudaria a nós na preparação de aulas de assuntos específicos. A própria situação da escola não permite que a gente se entrose mais: professores de períodos diferentes não se encontram ou só em reuniões. E nessas, geralmente se reúnem por série."

No que se refere à antigüidade na escola, uma professora afirmava:

"Os professores antigos se sentem mais donos da casa que os novos. Estes, às vezes, demoram para se entrosar."

Quanto à antigüidade, uma professora relacionou este aspecto à mentalidade do professor diante da carreira:

"O professores novos não são preocupados com os alunos como nós, os antigos. Hoje o magistério, para os novos, é um meio de ganhar dinheiro; degrau para outra ocupação. Os antigos, entramos para fazer carreira. Os novos querem logo passar para especialistas, sair da sala de aula. Quanto ao nível dos professores, os professores com Faculdade têm mais abertura em questão de renovação de estudo."

O depoimento desta professora, além da valorização da antigüidade, sugere haver alguma diferenciação entre professores com escolaridade dife-

rente. O mesmo acontece com o depoimento a seguir, de uma professora que não possui nível universitário:

“É preferível que o professor de nível I não tenha educação universitária. Cada vez que um professor se especializa mais, é mais difícil para ele se chegar à criança.”

Considerando o Quadro 1 como um todo, verifica-se dois tipos de agrupamento das respostas. Um, representado pelas duas primeiras categorias de respostas, relaciona-se ao *trabalho em si*, isto é, às características próprias das atividades desenvolvidas no desempenho do trabalho. A diferença entre as duas categorias reside apenas na ênfase devida a determinadas tarefas deste trabalho: a primeira enfatiza o resultado alcançado (produto) e, a segunda, enfatiza a especificidade do “elemento” com o qual se trabalha (crianças).

O segundo tipo de agrupamento das respostas, representado pela terceira e última categoria do Quadro 1, “bom relacionamento no ambiente de trabalho”, relaciona-se às *relações de trabalho*, ou seja, relações pessoais desenvolvidas no local de trabalho.

Através destes dois tipos de agrupamentos, verifica-se que a maior fonte de satisfação do professor no trabalho emerge do desempenho do próprio trabalho e, secundariamente do ambiente de trabalho. Neste (ambiente de trabalho), a tendência é, segundo depoimentos, dar prioridade aos colegas e daí aos superiores (Direção e A.P., nesta ordem).

## 2. Fatores de Insatisfação do Professor no Trabalho e suas Atribuições de Causalidades sobre os Fatores Indicados

O Quadro 2 relaciona, em ordem decrescente, os principais fatores, apresentados pelos professores, como produtores de insatisfação no trabalho.

A	Baixa remuneração
B	Classe que não corresponde
C	Trabalho burocrático
D	Situação do professor substituto
E	Trabalho aos sábados
F	Falta de diálogo com a direção

QUADRO 2 — Fatores de insatisfação do professor no trabalho

### A. "Baixa remuneração" — A Representação da Desvalorização Social do Professor

Como mostra o Quadro 2, a "baixa remuneração" foi o principal fator apontado como produtor de insatisfação no trabalho. A insatisfação foi relacionada a dois motivos especificamente: à conseqüência (resultado) da "baixa remuneração" na vida dos professores e à percepção de não equivalência entre trabalho dispendido e remuneração recebida.

Em relação ao primeiro motivo, isto é, à conseqüência da "baixa remuneração" em suas vidas, os professores enfatizaram os sacrifícios a que têm se submetido para manter seu nível de vida.<sup>3</sup>

A necessidade de assumir novos empregos, de maneira "forçada", para manter o nível de vida, foi o argumento mais proferido pelos professores como motivador de insatisfação. Em alguns casos a insatisfação chegou ao nível de ansiedade, quando não de angústia. É o caso de uma professora viúva, que afirmava de forma acalorada e emocional:

"Saio de uma escola correndo e vou para outra. Quando como, é um sanduíche no caminho, enquanto dirijo. Mas, às vezes, nem isto, porque como a gente está tensa no volante (o trânsito que pego é muito ruim na hora do almoço), acaba fazendo mal. Quando chego em casa à tardinha, não tenho forças para preparar o jantar dos meus filhos. Às vezes apelo e compro uma pizza ou um frango assado. Mas aí desfalca ainda mais meu salário. Às vezes não sei se vale a pena o sacrifício de trabalhar em duas escolas; o dinheiro que ganho numa vai quase todo na gasolina."

Este nível de angústia é encontrado nos professores que arcam com uma despesa maior dentro de casa, como foi o caso da professora viúva citada, duas professoras solteiras com encargos de família e quatro casadas, cujos maridos ganham pouco em suas concepções. As professoras casadas, que manifestaram que seus salários significam apenas um complemento, não demonstraram o nível de angústia das demais. Por exemplo, uma professora, cujo marido é administrador de empresas, deu de ombros, e disse:

"Ganho mal, é verdade, mas também não sou arrimo de família."

O segundo motivo de insatisfação pela "baixa remuneração" foi relacionado à "não percepção de equivalência entre trabalho dispendido e remuneração recebida".

3. Neste aspecto, as opiniões dos professores diferenciaram-se em função da variável de base: condição sócio-econômica do professor ou sua família. Os professores entrevistados dividiram-se em dois grupos fundamentalmente: no primeiro, estavam os professores (três do sexo masculino e doze do sexo feminino) que, ou eram arrimo de família ou contribuía de forma significativa para o orçamento familiar; no segundo grupo, estavam as professoras, ou solteiras, morando com os pais em situação razoável, ou casadas, cujos maridos ganhavam relativamente bem, nas suas concepções. Os professores que afirmaram contribuir substancial ou totalmente para o sustento da família trabalhavam, todos, em dois períodos. Os que afirmaram não contribuir substancialmente para a família, trabalhavam num período.



Os professores apontaram a discrepância entre o tempo que dispendem com trabalho extraclasse e o desgaste da ocupação, e a remuneração recebida. Atribuem a causa desta discrepância à desvalorização social do professor e, particularmente, à desvalorização do professor provinda da cúpula do Ensino Municipal. Como prova desta desvalorização pela referida cúpula, alguns depoimentos apontaram a má distribuição do orçamento do município:

"Quando querem melhorar o nível do ensino, melhoram monetariamente, em todos os níveis (técnicos, direção, etc.), mas não melhoram aquele que é mais responsável pelo ensino: o professor."

"Dinheiro eles têm (Secretaria de Educação). Então só pode ser porque eles não distribuem o dinheiro para os lugares certos... Acho que é por ganância, falta de patriotismo dos que estão por cima."

Nenhum professor relacionou a *desvalorização* do professor, seja a partir da sociedade, seja a partir da cúpula do Sistema de Ensino, à qualidade da atuação ou mobilização da categoria profissional. O que dois professores colocaram foi a necessidade de uma Associação (que nem sabem que existe, pois não foi conquistada, mas "doada" pelo Sistema) que lutasse por eles ou que lhes esclarecesse:

"O professor não tem uma Associação de Classe à altura; não tem ninguém lutando pelos seus direitos; só pelos seus deveres."

"Precisava haver uma Associação que esclarecesse e orientasse o professor. Eu sou professor, mas não sei de todos os meus direitos."

B. "Classe que não corresponde" — O Papel do "Outro" nas Atribuições de Causalidade ao Baixo Aproveitamento Escolar, como Forma de "Ajustamento"

O segundo fator mais indicado como de insatisfação no trabalho caracteriza-se por ser o oposto correspondente ao fator mais apontado como de satisfação: "Classe que não corresponde aos esforços do professor". As explicações de insatisfação também correspondem à negativa daquelas indicadas na "satisfação". As colocações típicas foram: "Não vemos o produto do próprio trabalho" ou "Não conseguir o rendimento desejado, apesar do trabalho dispendido". A experiência de insatisfação foi devida também à deterioração no relacionamento professor-aluno, decorrente do "insucesso escolar" do primeiro. Os depoimentos das professoras, abaixo registrados, são exemplo disso:

"A esta altura do ano (Novembro) eu esperava que eles estivessem lendo, direitinho. Não consigo descer meu nível de expectativa. Então, eu tenho muito conflito com eles. Eles têm um nível muito baixo."

(Professora de primeira série, fraca, desejando, logo que possa, deixar de lecionar).

"Quando um aluno não aprende, a gente e outros professores também perdem a paciência com ele. A gente fica com raiva daquele aluno. Os alunos com muitos problemas deviam ter classe especializada... Eles não acompanham a classe e surge problemas para eles também."

(Professora de terceira e quarta série, em rodízio; leciona só matemática).

No caso das citações referidas, a primeira professora, mais do que a segunda, parecia sofrer com a situação. Uma explicação possível para o fato é que atribuía parte do insucesso dos alunos a si, ao passo que a segunda eximia-se de culpa, culpando o critério adotado pela Secretaria e a escola na formação das classes.

Considerando-se que o que o professor mais quer (primeiro fator de satisfação) é perceber o rendimento de seu trabalho, quando isto não acontece, o professor parece que se desequilibra e procura explicações para ajustar-se. A evidência provocada pelas colocações é de que quanto mais esta explicação recai sobre fatores externos, menor a experiência de insatisfação do professor e vice-versa.

O levantamento das atribuições de causalidade relativas ao baixo aproveitamento escolar dos alunos, demonstrou que os professores apontam especialmente fatores externos à sua competência. Os fatores mais apontados foram as condições sócio-econômicas dos alunos e/ou suas conseqüências como má alimentação, carência cultural e falta de estímulos dos pais para as tarefas escolares. O depoimento abaixo sintetiza as colocações a este respeito:

“Os alunos não aprendem não é por culpa sua. Eles são muito fraquinhos, mal alimentados. Não têm estímulo em casa; não fazem a lição de casa. As vezes, não fazem porque não têm caderno. Em parte o meio é responsável pelo baixo rendimento. Mas há também o problema de saúde e saúde mental.”

(Professora de quarta série, escola de periferia).

A maior parte dos professores não citou o professor, ou seja, a si mesmo como uma possível variável interferindo no baixo aproveitamento escolar dos alunos. Dos três professores que o fizeram, dois justificaram tal posição, apoiando-se novamente em fatores externos, especialmente condições de trabalho:

“Parte do problema do mau rendimento é devido ao professor. Não por culpa sua, por sua capacidade, que hoje, com tanto curso, ele está até melhor. Mas é pelo excesso de cansaço do professor, que tem que trabalhar em várias escolas.”

“A queda do ensino é devida ao mau salário; à falta de estímulo do professor e de ele não poder optar pelas quarenta horas.”

Nenhum professor citou o ensino que ministra, ou a distância de suas propostas de ensino em relação ao mundo cultural dos alunos, entre as causas do baixo aproveitamento escolar dos alunos.

As atribuições de causalidade formuladas pelos professores a respeito do baixo aproveitamento escolar dos alunos, enfatizando os aspectos externos, provavelmente representam parte importante na explicação do problema.<sup>4</sup> Mas, tais atribuições de causalidade parecem representar, ao mesmo

4. Vários autores têm apontado a relevância dos problemas sócio-econômicos entre as causas do baixo aproveitamento escolar dos alunos. Consultar especificamente L. A. Cunha, *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1977.

tempo, formas de "ajustamento", ajustamento este que os professores lançam mão para adaptarem-se à sua situação de trabalho. Diante da importância que o aproveitamento escolar representa para os professores, tais atribuições parecem representar formas de ajustamento para que não "sofram excessivamente", não intensifiquem a insatisfação diante dos resultados reais de aproveitamento escolar apresentado por seus alunos.

Uma forma apresentada aos professores, com poder potencial para contornar as conseqüências nefastas do alto índice de repetência dos alunos, foi fornecida pela Secretaria de Educação Municipal: a proposta de diminuição da exigência na avaliação dos alunos. Mas esta é uma medida que atinge a situação de aprovação-reprovação do aluno e não a situação de aprendizagem. Como a referência para a insatisfação do professor é a "aprendizagem" do aluno e não sua aprovação, a conseqüência desta medida no professor tem sido o aumento da insatisfação. O depoimento a seguir confirma esta afirmação, explicitando ainda os reflexos secundários da medida, também provocadores de insatisfação:

"A Prefeitura quer mostrar uma realidade que não existe. Por exemplo, toda classe deve ter uma base de aprovação em torno de setenta e cinco por cento. Desse modo, passa-se alunos fracos. E as classes fracas vão continuando. Eu tenho quinze alunos para serem reprovados, mas só posso reprovar seis. Isto fica mal para nós, professores, pois nós assinamos o boletim dos alunos e, se o aluno vai para outra escola e vêm seu nível, então é uma vergonha para nós termos aprovado tal aluno. Isto para mim é fator de insatisfação porque mostra uma situação falsa e não nos realiza. Mostra o lado falso do professor. Além do mais, está prejudicando a criança."

Outra forma apresentada aos professores, facilitadora do descompromisso com o resultado de seu trabalho, é fornecida pela própria estruturação burocrática do ensino, através de suas diversas especializações. Estas especializações proporcionam, a cada nível, a chance da "distribuição de responsabilidade" com o produto final. Parece que a existência da A.P. e do Departamento de Orientação Pedagógica da Secretaria oferecem ao professor a oportunidade de "distribuir" a responsabilidade com o produto de seu trabalho. E esta distribuição sendo assumida, leva o professor a rejeitar tarefas que "não são" de sua competência. Alguns depoimentos mostram negativa do professor em assumir decisões que ele atribui a "outros":

"Acho o conteúdo bom. Mas a distribuição do conteúdo pelas quatro séries é má: pouco na primeira, segunda e terceira e demais na quarta. Mas a decisão de mudança deveria partir de lá (Departamento). Há gente especializada para isso."

(Professora efetiva, seis anos de magistério).

Esta isenção de responsabilidade ou negação em assumi-la denota mais uma faceta da "praxis" burocratizada do professor. O professor passa a assumir, subjetivamente, a alienação proporcionada pela estrutura burocrática e burocratizante do ensino. O "ajustamento" efetivado pelo professor, seja enfatizando "fatores externos", seja enfatizando o papel de outro,

toma a forma de "distância do papel virtual do professor" e, conseqüentemente, da responsabilidade do produto de seu trabalho (Goffman, 1961).<sup>5</sup>

### C. "Trabalho Burocrático" — O "Fetichismo" da burocracia

Em terceiro lugar, nas colocações dos professores sobre os fatores de insatisfação no trabalho (ver Quadro 2), está o "trabalho burocrático". A insatisfação manifestada pelos professores em relação a este trabalho foi explicada através de dois motivos: ocupação indevida (sem remuneração correspondente) do seu tempo e incompatibilização com as funções próprias do magistério. Dois depoimentos exemplificam cada uma das explicações:

"A 'papelada' tira o tempo pessoal do professor e ainda não é justo pelo que se ganha."

"É tanta repetição de nota. Passamos a mesma nota em cinco, seis, dez folhas diferentes, porque uma fica aqui, outra vai para não sei onde. Pedem ainda para você fazer pesquisa; por exemplo, para saber de onde os alunos vieram, qual foi seu professor no ano anterior. Então é um trabalho que foge totalmente à função do professor."

"Trabalho burocrático" foi apontado como fator de insatisfação por sete professores, porém a maioria dos entrevistados afirmou não gostar de realizar as tarefas burocráticas.

Neste contexto, um fenômeno significativo encontrado foi o de que "não gostar de realizar tarefas burocráticas" não significa condenar a burocracia existente. A condenação ou não da burocracia parece estar ligada às atribuições de causalidade relacionadas à sua existência.

Alguns professores percebem a burocracia como conseqüência do "progresso", do aumento do tamanho da rede de ensino ou aperfeiçoamento do ensino.

Os professores relacionam teoricamente burocracia com aperfeiçoamento, mas quando se lhes pergunta para indicarem uma situação na qual perceberam concretamente a relação do controle burocrático com desenvolvimento do ensino, não conseguem fazê-lo. Culpam então o "pessoal do Departamento", que não tem desenvolvido bem a burocracia, mas não culpam a própria burocracia:

"Atribuo este número de papelada a um R a mais na palavra 'burocracia'. Acho que são pessoas que não sabem planejar bem as coisas e esbanjam nosso tempo com papel."

A concepção de falta de competência do Departamento em efetivar uma burocracia racional, desejável, é mostrado no depoimento de uma

5. "Distância de Papel" é um termo proposto por Goffman, referindo-se ao "desapego desdenhoso" que o indivíduo demonstra através de suas ações em relação a um papel que ele esteja desempenhando. Consultar: E. Goffman, "Role Distance", in E. Goffman, *Encounters*. Indianapolis, The Bobbs-Merrill Company, Inc, 1961, pp. 85-152.

professora que, apesar disto, ainda acredita na validade da burocracia como fator de aperfeiçoamento:

“Acredito que estejam interessados em melhorar o ensino. Mas, olha, não está adiantando muito porque não está vindo muita coisa nova. Houve algo na parte de curso de professores. Agora é que estão dando muito curso para a gente fazer. Nesta parte está bom, porque antes o professor é que tinha de estudar sozinho. Acho que estão interessados também em saber o porquê de tanta reprovação. É estatística mesmo. Agora, disso deverá surgir alguma coisa boa, né?”

Alguns professores que relacionaram “burocracia” com aperfeiçoamento do ensino, relacionam ambos com controle do trabalho do professor. A fim de se ajustarem a este controle “para o bem da burocracia”, procuram justificá-lo de forma quase patética, na ânsia de buscar racionalidade naquilo que fazem:

“Acho que eles estão querendo aperfeiçoar e ter maior controle sobre o professor. Então acho uma coisa ótima. Há o professor que gosta de trabalhar e faz seu trabalho sem controle; mas há o que não gosta e daí relaxa mesmo. Com o tempo a professora se acostuma e vai ver que é uma coisa útil para ela. Ora, o interesse da professora é conhecer o aluno, através do registro das coisas (...). É uma chateação repetir, mas que a gente vê e encontra coisas diferentes de certos alunos, que não tinha ainda percebido, isto encontra.”

Percebe-se, pelos diversos depoimentos, a ambigüidade que a burocracia representa na “praxis” (atividade e representação da atividade) do professor. Esta ambigüidade é caracterizada pelo choque entre uma crença cega, fetichista, na “burocracia” (crença corroborada ou nascida daquela que parte da sociedade mantém sobre a questão) e o desagrado pessoal de desenvolver tal trabalho. A burocracia parece representar, para o professor, um “fetiche” para o qual ele não encontra argumento racional para se opor, apesar das colocações contraditórias ao seu redor. Então defende-a (no plano ideal) e ataca-a na forma como ela é desenvolvida.

#### D. “Situação do professor substituto” — A Marginalização Funcional

O quarto fator mais apontado pelos professores, como de insatisfação no trabalho, foi a “situação do professor substituto”.<sup>6</sup>

Este fator foi mencionado não só por professores substitutos, mas também por efetivos. A “insatisfação” manifestada pelos professores dizia ser devida à situação de injustiça ou inferioridade daí resultante:

“A diferença de direitos entre professores substitutos e efetivos é muito grande. Inferioriza a substituta. Todos os professores têm a mesma necessidade; por isto deveriam ter mais direitos.”

6. Dos trinta e um professores entrevistados, quinze eram substitutos e dezesseis efetivos. Três haviam sido recentemente efetivados.

Os professores substitutos sentem-se injustiçados por estarem à margem do processo de promoção e dos benefícios dados aos professores efetivos.<sup>7</sup>

“O professor substituto não tem direito ao abono e nem à licença-prêmio. Ele é necessário ao ensino mas não é reconhecido. Se o professor substituto é tão humano quanto o efetivo, como não ter direito ao abono de faltas? Eles deveriam pensar um pouco e valorizar o professor substituto, tão útil ao ensino.”

Há casos dramáticos de professores substitutos. Por exemplo, o de uma professora que afirmava:

“Estou com um nódulo nas cordas vocais. Preciso tratar, mas, se falto para ir ao médico, perco o dia de trabalho. Como substituta tenho direito, agora, ao abono, mas não recebo o dia. Então, do que me vale o abono? E o nódulo é consequência justamente dos meus dezanove anos de trabalho, doze dos quais com a primeira série, onde a gente se desgasta mais. Logo farei vinte e cinco anos de trabalho e não tenho direito à aposentadoria.”

As mesmas colocações que os professores substitutos fazem da injustiça em relação aos professores efetivos, os professores efetivos fazem de sua situação em relação à estrutura geral do ensino:<sup>8</sup>

“A Prefeitura faz muita injustiça na base. Para os professores (de sala de aula) há concursos, mas os cargos do Departamento são preenchidos por indicação.”

“O professor só muda de letra e melhora um pouco a remuneração. Por exemplo, o professor, à medida que avança na carreira, poderia ocupar outras funções dentro da escola. Por exemplo, coordenador de área. Não há funções diversificadas dentro da carreira.”

As promoções do professor na carreira são devidas aos critérios de antiguidade e merecimento. Aos primeiros, os professores não se posicionaram negativamente, entendendo-a como um critério objetivo. Quanto ao critério de merecimento, os professores, em sua maioria, têm restrição. Esta restrição é baseada não na proposta de avaliação (com a qual muitos concordam), mas com a forma pela qual é processada nas escolas.<sup>9</sup>

7. A partir de junho de 1978 o professor substituto passou a ter algumas regalias dentro do Sistema de Ensino Municipal: abono, mas sem direito a ganhar o dia que faltou; licença médica e especial; um terço de gratificações de nível para os que possuem grau universitário; salário família e licença prêmio, sem valor retroativo.

8. Ambos os blocos de colocações podem ser considerados dentro de uma categoria só: representação do professor sobre sua situação na estrutura do ensino ou a marginalização do professor na estrutura do ensino. Foi considerada, inicialmente, só a questão do professor substituto, devido ao número mais significativo de referências.

9. Esta avaliação é realizada anualmente pelos diretores nas escolas, com a colaboração da Orientadora Educacional (O.E.), A.P., psicólogo e assistente de direção, segundo critérios pré-estabelecidos, registrados no instrumento denominado Boletim de Merecimento (B.M.). Estes critérios são: técnica pessoal, desenvolvimento técnico, cooperação, iniciativa e criatividade, disciplina em classe e relacionamento humano. Para cada categoria há três valores.

Todos os professores entrevistados sabiam que eram avaliados. Todos eles não tiveram, até 1978, acesso às categorias constitutivas do Boletim de Merecimento (B.M.). Entretanto, a grande maioria relacionou aspectos pelos quais acreditavam consistir a avaliação. Os aspectos pelos quais os professores supõem ser avaliados são: pontualidade na entrega dos "papéis", número de faltas, participação no CCE (Centro Cívico Escolar), APM (Associação de Pais e Mestres) e, principalmente, amizade com a direção. Numa questão onde se pedia ao professor apontar os aspectos que julgava pesarem mais na avaliação, o aspecto administrativo ou pedagógico, a maioria apontou o primeiro.

Nos seus depoimentos os professores relacionaram especialmente duas dificuldades em relação ao B.M. A primeira é a de que ele pode se constituir, facilmente, em arma do diretor. Segunda, que, para os diretores mais cautelosos, ele se torna instrumento inócuo, já que registram a mesma nota para todos os professores.

#### E. "Trabalho aos sábados" — O Tempo Perdido

O quinto fator, "trabalho aos sábados" foi explicado como o causador de insatisfação pelo desgaste pessoal envolvido no seu cumprimento. Os professores avaliam o trabalho aos sábados como um "tempo perdido" e atribuem a causa de sua existência à má vontade do Departamento:

"Sábado não adianta para ninguém; os professores não gostam e os alunos... é bobagem, porque os que precisam ser recuperados, não vêm. Acho que fazem isto para castigar a gente. Só pode ser isto, porque um serviço feito de má vontade não pode render para ninguém.<sup>10</sup>

#### F. "Falta de diálogo com a Direção" — A "Distância com o Poder"

O sexto fator de insatisfação do professor no trabalho relaciona-se ao "ambiente de trabalho" e, mais diretamente, à falta de diálogo ou mau relacionamento com a direção. A atribuição de causalidade à existência desta dificuldade de relacionamento remete às idiossincrasias de cada diretor:

"A diretora daqui é muito 'Caxias', muito rígida. Não sai do regulamento. Às vezes, ela poderia acertar problemas de professores, mas não sai do regulamento, não é flexível."

Os professores ressentem-se de um contato mais pessoal com os diretores, de uma maior proximidade. A proximidade requisitada pelos professores com relação ao diretor diz respeito não só a uma proximidade pessoal, mas também ao maior conhecimento do seu trabalho. O professor parece desejar um "feedback" e reforço do diretor em relação a si e/ou a seu trabalho:

"A diretora precisava chegar mais aos professores; ir à sala de aula; fazer elogios. Isto incentivava mais."

10. A partir de 1981, não mais foram dadas aulas de recuperação aos alunos, aos sábados.

A raridade do contato com a direção foi mais afirmada pelos professores das escolas médias e grandes.

O diretor é percebido pelo professor como uma autoridade intermediária no sistema de ensino ao qual pertencem. As atuações desta autoridade são previsíveis, pois o professor, em geral, sabe o que o diretor pode ou não fazer no âmbito escolar.

A autoridade do diretor é principalmente sentida no início do ano, por ocasião da distribuição de período e classes entre os professores; e, no final do ano, quando da avaliação por merecimento. Durante o ano, o poder do diretor está relacionado com a concessão ou não de pedidos administrativos passíveis de decisão sua. Por exemplo: facultar ao professor chegar ou sair uns minutos mais cedo; abonar faltas relativas às reuniões de sábado. É neste campo que o professor mais avalia o diretor, ou seja, na maior ou menor rigidez com que cumpre as normas administrativas, que lhe dizem respeito.

## VI — DISCUSSÃO

### A. Considerações Empíricas

A identificação empírica dos fatores de satisfação/insatisfação do professor no trabalho significou, neste estudo, o acionamento de um processo que visava investigar as atribuições de causalidade dos professores sobre os fatores indicados. A solicitação das atribuições de causalidade dos professores a respeito dos vários fatores de satisfação/insatisfação apontados, assim como de outros elementos da "praxis" do professor julgados significativos, constituiu-se no recurso metodológico utilizado para se chegar, através da análise qualitativa, às instâncias mediadoras dessas atribuições, ou seja, ao sistema cognitivo e valorativo do professor.<sup>11</sup> A crença foi de que, embrenhando-se na subjetividade do professor, seria possível alcançar elementos que revelassem a *natureza* ou o *processo* da satisfação/insatisfação por ele experienciada. Ao mesmo tempo, a opção por este caminho tinha como objetivo avançar na questão teórica do fenômeno da satisfação/insatisfação.

Não obstante tal propósito, algumas considerações podem ser formuladas ao nível dos resultados empíricos.

A primeira consideração a este respeito refere-se à ênfase demonstrada pelos professores em indicar principalmente os aspectos "intrínsecos" da ocupação como fatores gerais de satisfação no trabalho e, em contrapartida,

11. "Praxis" é aqui entendida como "(...) uma totalidade concreta de atividades interconectadas nas quais a atividade socialmente produtiva ou trabalho produtivo é o ponto de partida." Cf. J. Janousek, "On the marxian concept of Praxis", in J. Israel & H. Tajfel (eds.), *The Context of Social Psychology: a critical assessment*". Londres, Academic Press, 1972, p. 281.



indicar principalmente os aspectos "extrínsecos" da ocupação como fatores gerais de insatisfação no trabalho. Conforme os dados obtidos, os três principais fatores de satisfação apontados foram: "percepção do rendimento do aluno", "trabalhar com gente" e "bom relacionamento no ambiente de trabalho", sendo os dois primeiros relacionados a aspectos intrínsecos da ocupação. De outro lado, os seis principais fatores de insatisfação mais apontados foram: "remuneração", "classe que não corresponde", "trabalho burocrático", "política educacional referente à situação do professor substituto", "trabalhar aos sábados" e "falta de diálogo com a direção". Desses, apenas o segundo não se refere aos aspectos extrínsecos da ocupação.

Esses resultados aproximam-se das suposições da teoria dos dois fatores de Herzberg (1959). Os fatores: "percepção do rendimento do aluno" — apontado como fornecedor de insatisfação — e "relacionamento no ambiente de trabalho" — apontado como fornecedor de satisfação — fogem à expectativa da teoria de Herzberg. O dado empírico mais interessante diz respeito ao fato de o fator "percepção do rendimento do aluno" ou o seu contrário "classes que não correspondem" estar presente nas duas listas: de satisfação e insatisfação. Este dado mostra um evento provavelmente característico de nossa realidade escolar.

A segunda conclusão empírica diz respeito ao volume de eventos apontados como fatores de insatisfação, sempre maior que os apontados como fatores de satisfação. Muitas vezes os professores apontavam dois ou apenas um fator de satisfação, embora fosse pedido três fatores principais; inversamente, apontavam quatro ou cinco fatores de insatisfação. Esse resultado vem corroborar resultados de estudos que afirmam serem os custos potenciais mais importantes, na determinação da avaliação geral de uma situação, do que os ganhos potenciais (Kanouse e Hanson, 1971).

#### *B. Considerações Qualitativas: A Dominância de Apropriação de Crenças Institucionalizadas nas Atribuições de Causalidade dos Professores*

"Perceber o rendimento do aluno" foi apontado como o principal fator de satisfação no trabalho pela maioria dos professores, pelo motivo de que o evento "aluno aprendendo" produz experiência de "eficiência pessoal" no trabalho ou, experiência de "utilidade do esforço dispendido". Da mesma forma, a percepção de relação positiva entre esforço de ensino e resultado na aprendizagem foi um dos fatores mais apontados, pelos professores, como de insatisfação no trabalho. Tal resultado evidencia a importância que representa para o professor, em termos de satisfação ou insatisfação pessoal, o resultado — positivo ou negativo — de sua mediação no processo ensino-aprendizagem. O professor "espera" que seus alunos, no final do ano letivo e, gradativamente, no decorrer dele, demonstrem comportamentos que evidenciem a consecução dos objetivos propostos ou a assimilação do conteúdo trabalhado.

Esta expectativa do professor tem chocado com a realidade de baixo aproveitamento escolar das classes de muitos professores entre os entre-

vistados e, como pode ser verificado por levantamentos oficiais, com a realidade das escolas municipais e escolas públicas em geral.

Nas relações subjetivas do professor com o produto, considerado negativo do seu trabalho, as atribuições de causalidade indicam tendência sua em apropriar duas crenças veiculadas pela sociedade.

A primeira crença diz respeito à defasagem bio-sócio-cultural dos alunos provenientes da classe trabalhadora, como elemento explicativo do seu baixo rendimento escolar. Desde a efetivação da extensão das oportunidades escolares às camadas trabalhadoras diversificadas, tornou-se cada vez mais nítida a diferença do rendimento escolar dos alunos provenientes dessas camadas e aqueles provenientes das camadas médias. A explicação que se sobressaiu na divulgação deste evento enfatizava os aspectos bio-sócio-culturais como causadores dos diferentes resultados escolares da população em questão. Não se questiona aqui a propriedade de tal explicação; questiona-se, apenas, que sua saliência na explicação dificultou (principalmente porque ela é parte da verdade) a problematização correta do problema. Não se tem veiculado, com a mesma insistência, por exemplo, o aspecto da impropriedade da programação proposta "imposta", e unificada, às diferentes camadas populacionais. Esta e outras colocações não sendo colocadas, acabou transformando a questão do baixo rendimento escolar dos alunos provenientes das camadas trabalhadoras numa situação de cunho fatalista: não há como melhorar a situação; ela depende da mudança conjuntural da sociedade e, então, foge à competência dos docentes.

A nível oficial, as soluções propostas para diminuir o choque entre expectativa e realidade têm sido desastrosas e/ou deseducativas: rebaixar a exigência nas avaliações ou disseminar (através de treinamentos sucessivos) novos métodos de ensino. Nunca foi proposto aos professores um amplo debate ou reflexão sobre o assunto.

Os depoimentos não indicam uma "ultrapassagem" dos professores sobre as explicações veiculadas pela sociedade aberta. Ao contrário, tais explicações têm servido como forma de os professores "ajustarem-se" à realidade de trabalho.

A segunda crença, presente nas relações subjetivas do professor com o produto do seu trabalho, através dos depoimentos, também corresponde a uma crença veiculada pela sociedade, mas por uma camada diferenciada, com matiz ideológico sensivelmente diferente da anterior. Enquanto aquela parece estar comprometida com a ideologia dominante, esta procura demonstrar uma atitude crítica perante a instituição educacional vigente e caracteriza-se por uma "oposição" sistemática e generalizada às intenções subjacentes às medidas tomadas no seio da instituição escolar. A crença identificada relaciona-se à situação de ensino atual e, da mesma forma, à situação do professor dentro desta estrutura do ensino, como decorrente da "má consciência" ou "ganância" dos mantenedores de poder no ensino.

Aqui, novamente se caracteriza uma situação de fatalismo, pois sendo uma situação só modificável pela transformação estrutural da sociedade, “não se tem nada que fazer”, a não ser criticar e esperar que a modificação da conjuntura altere o rumo da situação. O professor queixa-se, por exemplo, que não há ninguém “lá em cima”, que lute pelos direitos dos professores, mas não são propostos caminhos de mobilização da própria classe. Neste sentido, a “doação” de Associações de Classe pelo Estado e a paralela disseminação da crença de solução dos problemas de base por “representantes” parece ter sido eficaz, pois mostram-se nas representações dos professores.<sup>12</sup> Este fato, aliado à falta de tradição de mobilizações conseqüentes (na verdade, conseqüência do primeiro), pode estar representando fator de retardamento no equacionamento mais correto da ocupação no seio da sociedade.

No que se refere às relações subjetivas do professor com a burocracia do ensino, o professor, novamente, parece apresentar crenças consensuais àquelas disseminadas predominantemente na sociedade. A relação da burocracia com aperfeiçoamento ou controle para o alcance do aperfeiçoamento, identificada pelos professores, encontra respaldo na crença de amplos setores da sociedade. A burocracia passa a receber uma conotação fetichista no momento que representa uma fórmula *em si* de resolução de problemas.

No que se refere ao principal fator de insatisfação apontado: “A baixa remuneração”, as atribuições de causalidade a esta situação apontaram principalmente a má distribuição do orçamento da Prefeitura e o não conhecimento, por parte dos chefes do Departamento, das reais necessidades do professor. Não houve, por parte dos professores, colocação que procurasse redefinir o espaço que a ocupação conserva no atual contexto sócio-político, a partir das referências que mantêm com o espaço ocupado pelo magistério na recente história contemporânea brasileira. Não houve, também, colocações que enfatizassem o papel da organização dos professores numa associação, como um veículo de necessária presença nas propostas de modificações ou nas decisões a serem tomadas no seio do ensino. A crença na via “representantes” para solução dos problemas de remuneração ou demais condições de trabalho, seja da cúpula do ensino, seja de uma associação de classe que nem conhecem, é mais um efeito da assunção pelos professores das crenças disseminadas pela sociedade. Tal crença parece ter o efeito de retrainir o professor (nível I, municipal, sujeito deste estudo) da luta contra o processo de pauperização que atravessa. A solução encon-

12. A APEEM (Associação dos Professores e Especialistas de Educação do Município) foi criada em 1976, outorgada aos professores. Até a época da pesquisa, havia sido realizada uma eleição, chapa única, da qual a maioria dos professores não tinha tido conhecimento. A pesquisa da qual se originou este artigo, já citada, apresenta um histórico das associações e grupos atuantes na categoria profissional dos professores na cidade de São Paulo, relata a forma como atuaram durante a greve da categoria em 1978, e apresenta as “relações subjetivas do professor com as formas disponíveis de atuação social na amostra considerada”.

trada pela maioria dos professores entrevistados foi individual: assumir novas classes ou novos empregos.

### C. Conclusão

A situação de predominância de elementos da ideologia dominante presente nas atribuições de causalidade (representações) dos professores a respeito dos fatores de satisfação/insatisfação no trabalho, aponta para o resultado básico deste estudo.

Este resultado é a caracterização de um impasse na questão relativa ao fenômeno satisfação/insatisfação do professor no trabalho. O impasse está relacionado ao impasse primeiro, representado pela ambigüidade inerente à escola e ensino na nossa sociedade hoje. Esta ambigüidade foi encontrada nas representações do professor sobre sua situação de trabalho. A ambigüidade da escola é caracterizada por sua "relativa independência do sistema de ensino", e por sua "relativa dependência da estrutura de classe" (Bourdieu, 1975). A relatividade reside no fato de, ao ser fiel a um sistema de ensino que se diz "democrático", a escola propõe um tipo de ensino para o qual sua dependência da estrutura de classe cerceia sua realização. Há, no sistema escolar hoje, um choque entre as coisas que ele promete e as coisas que realmente cumpre. Tanto para o professor quanto para o aluno, o tipo de expectativa que a escola fomenta choca-se com o concreto nível de realização encontrado.

No que se refere aos alunos, a escola promete, por exemplo, a educação escolar das crianças das diversas camadas da sociedade. Porém, concretamente, a escola dá apenas condições de matrícula a essas crianças. Os altos índices de retenção dos alunos na primeira série são uma prova disso.

No que se refere ao professor, a sociedade, principalmente através das escolas preparatórias ao ensino, e também através da "mass media" fomenta uma expectativa de trabalho pedagógico e criativo não condizente com a realidade das instituições escolares burocratizadas. A descrição da prática pedagógica tem reiterado o acúmulo de tarefas burocráticas e as expectativas frustradas dos professores, especialmente as contradições que vivem.<sup>13</sup> O professor, ao mesmo tempo que se vê ensinando, vê-se não ensinando. Ele tem claro para si, por exemplo, que "rouba" o tempo do aluno para desvencilhar-se das tarefas de escrituração. Ele tem consciência também de que tem aprovado alunos que não "deveriam", porque lhe é "imposto" ou mesmo porque concorda com a medida diante da situação econômico-social "crítica" dos seus alunos. De outro lado, o professor tem como primeira ambição no trabalho a concretização do rendimento escolar positivo dos alunos, através de sua intervenção. Estes são exemplos da ambigüidade, da contradição da escola vivida pelo professor, individualmente.

13. A primeira parte da dissertação, fonte deste artigo, descreve a prática pedagógica desenvolvida pelos professores e suas representações sobre esta prática. Foi publicado um artigo sobre esta questão: "A burocratização do trabalho do professor", Revista ANDE, n.º 4, 1982.

E esta ambigüidade representa um desafio na medida em que é uma "contradição secundária", que não tem sua origem na escola e que, portanto, não pode ser resolvida apenas no seu interior.

À medida que a escola, pela sua ambigüidade, não cumpre as propostas direcionadas a professores e alunos, ela, na prática, nega aos professores (e também aos alunos, noutra dimensão) a possibilidade de experimentarem satisfação em relação aos fatores prioritariamente colocados como de satisfação no trabalho. Neste contexto, a insatisfação do professor reveste-se de um caráter "crônico", que independe das idiosincrasias de cada indivíduo particular. Cada professor nada mais é do que um "portador" de um fenômeno que tem suas raízes nas características do próprio sistema e que já existia antes mesmo de ele entrar para a ocupação. O nível de satisfação/insatisfação do professor pode ser, desta forma, mais corretamente interpretado como elemento da estrutura social da escola e menos como elemento originado na história de vida de cada professor.

As evidências sugeridas pelos resultados deste estudo indicam a necessidade de uma reorientação teórica na compreensão do fenômeno da "satisfação/insatisfação no trabalho". A compreensão tradicional do fenômeno tendia a situar a satisfação/insatisfação na esfera privada, encerrando-a no "interior" do indivíduo. É uma compreensão "psicologizante", concebendo, quando muito, que se trata de "efeitos" da ordem social ao nível individual. No que se refere à realidade abordada neste estudo, tal nível de análise mostrou-se insuficiente. As manifestações de satisfação/insatisfação encontradas e, especialmente, as representações dos professores sobre tais manifestações, indicam estrita relação entre estas e algumas características das condições objetivas de trabalho, assim como da ordem social vigente. Ou seja, os dados aqui obtidos sugerem que o potencial de satisfação/insatisfação de um indivíduo no trabalho *não* depende essencialmente do indivíduo, mas *predominantemente*, das condições objetivas sociais e históricas nas quais o trabalho se desenvolve.

Nesse esquema de análise, as formas concretas de satisfação/insatisfação são *partes constitutivas* da ordem social; são padrões coletivamente desenvolvidos e adotados pelos grupos sociais como parte de seu modo de existir socialmente.

A tese aqui defendida é a de que o fenômeno "satisfação/insatisfação do indivíduo no trabalho" deve deixar de ser encarado como dependente das idiosincrasias individuais e passar a ser entendido como *questão pública*. Nesse sentido, o estudo privilegia as condições histórico-sociais que produzem satisfação/insatisfação pois, a essas condições o fenômeno está *estruturalmente* ligado.

É o nível de consciência que cada indivíduo possui de sua situação de trabalho que lhe permitirá "lidar" mais ou menos eficazmente com a satisfação/insatisfação vivenciada no seu trabalho. É esse nível de consciência também que norteará o rumo e tipo de sua "praxis" a partir do trabalho. Neste estudo, o nível de consciência social foi sugerido pelas

atribuições de causalidade estabelecidas pelos professores sobre os fatores de satisfação/insatisfação no trabalho. Os resultados indicaram que a forma mais comum de o professor "lidar" com as situações insatisfatórias foi a de "ajustar-se", utilizando, para isto, explicações originadas na própria sociedade. É interessante notar que a sociedade, à medida que cria os problemas sociais, fornece, também, formas de se lidar com eles, que são — na maioria das vezes, e até o advento de um outro momento histórico — assumidos pelos indivíduos. É na reflexão da situação global e na compreensão de cada ocupação dentro do contexto social que cada indivíduo ou categoria ocupacional instrumentaliza-se para "ultrapassar" as condições objetivas impostas.

É necessário lembrar aqui as intenções e limitações deste estudo. Em primeiro lugar, diante de seu caráter exploratório, os pontos de chegada não significam conclusões, mas sim, identificações de eventos, que necessitam ser mais formalmente investigados e testados. Segundo, que por ser este um estudo situado no campo da Psicologia Social da Educação e ter privilegiado, neste contexto, os professores, deve ser confrontado e complementado com estudos que privilegiem outros elementos e/ou eventos deste contexto, como alunos, estrutura escolar, sistema de ensino e a política educacional. Só então nossa realidade educacional poderá ser melhor compreendida e, dessa forma, contribuir para a formação de uma consciência social produtora de uma "praxis" criadora e eficaz.

Resta, finalmente, uma colocação quanto ao valor dos estudos sobre satisfação/insatisfação. A revisão dos estudos aqui realizada para fins da investigação do fenômeno satisfação/insatisfação mostrou uma tendência pragmática orientadora desses estudos, seja no âmbito da indústria, seja no âmbito da escola. Não era o problema do trabalhador ou do professor que se buscava resolver, mas o problema da indústria e da escola enquanto instituições. A crença embasadora neste estudo é de que os estudos sobre satisfação/insatisfação devem ser empreendidos pelo motivo primeiro de que tal fenômeno é central na vida das pessoas e, por este motivo, deve ser "posto a nu", ou seja, desvelado.

Desde que se admita que o potencial de satisfação/insatisfação de uma ocupação não depende essencialmente do indivíduo, mas predominantemente das condições objetivas e históricas, seria desejável que os candidatos a uma ocupação conhecessem tal potencial antes de se decidirem por ela. Isto é possível desde que se conheça a prática real de uma ocupação, saindo do conhecimento do senso comum, divulgado pelo "status quo". No caso dos professores, é necessário que o professor iniciante ou o estudante que se prepara para a profissão, conheça o que significa ser professor hoje. A prática pedagógica é um trabalho burocratizado por excelência. Os propósitos pedagógicos, educacionais, "sacerdotais" até hoje veiculados em nossa sociedade, seja pelas faculdades preparatórias, seja pela "mass media", a respeito da ocupação docente, necessitam de reformulação profunda.

Os estudos da satisfação/insatisfação dos integrantes das diversas ocupações merecem ainda lugar de destaque nas prioridades de investigações científicas por representarem o caminho para o desvelamento da "consciência social" de seus ocupantes e, conseqüentemente, do nível da "consciência crítica" que mantêm em relação ao "status quo".

---

**ABSTRACT:** The present article discusses teacher job satisfaction/insatisfaction and other moments of his "praxis". An exploratory study, took place in 12 elementary schools of São Paulo city, in the years of 1978/1979. Thirty-one teachers were interviewed, in a heterogenous sample. The author shows that the factors of job satisfaction/insatisfaction are related to objective conditions of the job, depending less of the individual idiosyncrasies and more of the characteristics of the social system. The author suggests that the phenomenon of "job satisfaction/insatisfaction" must be interpreted not as a single event but as a public question, where the study of the social-historic conditions must be privileged, because the phenomenon is structurally linked to them.

**KEY-WORDS:** Job satisfaction. Teacher job satisfaction/insatisfaction. "Praxis" and pedagogical practice. Teacher and elementary school.

---

## V — REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Howard. A professora no sistema autoritário da escola pública. In ETZIONI, Amitai, org. *Organizações complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo, Editora Atlas, 1973.
- . *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977.
- BIONDOLILLO, A. C. A study of differences in self-actualization and job satisfaction between individually prescribed instruction teachers and traditional teachers. *Dissertation Abstract International*, 34(10):6285-6286, abril/1974.
- BOURDIEU, Pierre. *A Reprodução — elementos para uma teoria do sistema do ensino*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.
- CHARTERS, Jr., W. W. The social background of teaching. In GAGE, N. L., ed. *Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand MacNally & Company, 1963.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1977.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Editora Vozes Ltda., 1975.
- . *Encounters*. Indianápolis, The Bobbs-Merril Company, Inc., 1961.
- . *Estigma*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.
- . *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo, Editora Perspectiva S.A., 1974.
- HERZBERG, Frederick et al. *The motivation to work*. New York, John Wiley & Sons, Inc., 1959.
- KANOUSE, D. E. et al. Negativity and Avaliation. In JONES, Edward et al. *Perceiving the Causes of Behaviour*. Morristown, New Jersey, General Learning Press, 1971.

- JANOUSEK, Jaromir. On the marxian concept of praxis. In ISRAEL, J. & TAJFEL, H. *The Context of Social Psychology: a critical assessment*. Londres, Academic Press, 1972.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1976.
- MOSCOVICI, Serge. Society and Theory in Social Psychology. In ISRAEL, J. & TAJFEL, H. ed. Londres, Academic Press, 1972.
- PASTORE, José. *Brasília: a cidade e o homem*. Uma investigação sociológica sobre os processos de migração, adaptação e planejamento urbano. Editora Nacional/EDUSP, 1969.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação; Departamento Municipal de Ensino. *Manual de Avaliação de Desempenho do Pessoal* — promoção por merecimento. Exercício de 1977, ano base 1976.
- THIBAUT, J. W. & KELLEY, H. H. *The Social Psychology of Groups*. New York, John Wiley & Sons, Inc., 1959.
- ZALESNIK, A. et al. *The Motivation, Productivity and Satisfaction of Workers*. Massachussetts, The Plimpton Press, 1958.