

Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França

I¹ Jussara Brito, ² Régine Bercot, ³ Chantal Horellou-Lafarge, ⁴ Mary Yale Neves, ⁵ Simone Oliveira, ⁶ Lucia Rotenberg I

Resumo: O presente artigo trata do reconhecimento do trabalho das professoras e suas implicações sobre a saúde em dois diferentes contextos econômicos e sociais: de um país da América Latina (Brasil) e de um país europeu (França). Baseia-se, principalmente, nas contribuições teóricas da psicodinâmica do trabalho e das ciências sociais, apresentando exemplos oriundos de diversas pesquisas. Observa-se que, apesar das diferenças em relação às condições laborais das professoras nos dois países, o não reconhecimento de seu trabalho está presente em ambos os contextos. Os baixos salários (mesmo considerando-se as especificidades de cada um desses contextos) e a falta de valorização dos esforços feitos no cotidiano profissional são a prova disso. No entanto, na França, o mal-estar das professoras advém, sobretudo, de dúvidas sobre a utilidade social do trabalho docente, frente às inúmeras reformas e às defasagens no nível de escolaridade dos alunos. No caso do Brasil, o mal-estar decorre especialmente da precariedade das condições de trabalho, que sinalizam a desvalorização da profissional, destacando-se o número excessivo de alunos por turma e a necessidade de complementação salarial. Nos dois casos registra-se a importância do reconhecimento pelos alunos e do trabalho em equipe na preservação da saúde.

► **Palavras-chave:** reconhecimento; gênero; saúde do trabalhador; professora; trabalho docente.

¹ Escola Nacional de Saúde Pública, Fiocruz. Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Endereço eletrônico: jussara@ensp.fiocruz.br

² Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris - Genre, Travail, Mobilités (CRESPPA-GTM), Paris, França. Endereço eletrônico: reginebercot@gmail.com

³ Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris - Genre, Travail, Mobilités (CRESPPA-GTM), Paris, França. Endereço eletrônico: horelloulafarge@hotmail.com

⁴ Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, Brasil. Endereço eletrônico: myale@uol.com.br

⁵ Escola Nacional de Saúde Pública, Fiocruz. Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Endereço eletrônico: simone@ensp.fiocruz.br

⁶ Instituto Oswaldo Cruz, Fiocruz. Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Endereço eletrônico: rotenber@ioc.fiocruz.br

Recebido em: 30/06/2012
Aprovado em: 18/05/2014

Nosso objetivo é analisar a saúde das professoras¹ do ensino público fundamental², focalizando a questão do reconhecimento do trabalho docente e considerando as semelhanças e diferenças entre a realidade brasileira e a francesa. Os estudos de Dejours (2004; 2012) desenvolvidos a partir da psicodinâmica do trabalho vão evidenciar que este não é apenas fonte de doença, pois, dependendo da sua forma de organização, o trabalho pode também suscitar saúde e prazer.

Segundo essa abordagem, os trabalhadores recorrem a um tipo específico de inteligência prática, astuciosa, acionada quando imprevistos acontecem no cotidiano de trabalho, sendo fundamentalmente subversiva e criativa em relação à prescrição e cuja subutilização é patogênica. Faz-se necessário também que a inteligência prática, mobilizada diante de insuficiências da prescrição, seja reconhecida. Tal reconhecimento se dá mediante a retribuição do julgamento proferido pela hierarquia, eventualmente pelos clientes, acerca da utilidade do trabalho realizado e do julgamento de beleza, feito pelos próprios pares, quanto a sua originalidade e qualidade.

O reconhecimento social do fazer é também capitalizado pelo sujeito no registro da construção identitária (vista sempre como inacabada) – o que é fundamental para a saúde mental. A perda de sentido do trabalho, em virtude da falta de reconhecimento, pode gerar descompensações psíquicas. Dessa forma, a dinâmica do reconhecimento problematizada por Dejours traz um desenvolvimento teórico importante, pois acreditamos que ela permite compreender aquilo que favorece a mobilização no trabalho dos homens e mulheres (tendo em vista suas especificidades) e, conseqüentemente, as possibilidades de transformação do sofrimento em prazer.

Ainda segundo Dejours (2004), os trabalhadores não estão passivos em relação à organização do trabalho e elaboram defesas individuais e, fundamentalmente, coletivas para se proteger contra o sofrimento no/do trabalho e os possíveis processos de adoecimento.

Essa abordagem foi interpelada, em 1987, por Hirata e Kergoat (1988), a partir da relevância teórica da perspectiva das relações sociais de sexo nas análises relativas às experiências subjetivas vivenciadas no trabalho (BRITO, 1999; HIRATA, 2002; BERCOT, 2011; NEVES et al., 2011). Posteriormente, Molinier (1995) mostrará que, de fato, há especificidades da dinâmica prazer-sofrimento e nos modos de elaboração de estratégias de defesas no trabalho em coletivos femininos.

A literatura sociológica indica que, nos contextos de trabalho, as formas mais concretas de reconhecimento são a qualificação acadêmica e o estatuto social da profissão. No entanto, como destaca Caillé, elas não se limitam apenas ao ter, à posse, à materialidade, mas se localizam igualmente “no registro do ser, da identidade e da subjetividade” (2007). Elas envolvem também a maneira pela qual o indivíduo dá sentido a sua atividade. O reconhecimento se manifesta também no trabalho em função dos meios que são proporcionados. A questão central é tornar visível o trabalho comum, o esforço, o desempenho. Frequentemente, o reconhecimento assume uma forma simbólica, de sinais que mostram que um ofício ou uma profissão tem prestígio por sua utilidade ou estatuto social (BERCOT; MATHIEU-FRITZ, 2008).

Buscamos neste artigo, então, dar conta de uma questão que se coloca nos dois países, através de uma discussão interdisciplinar, usufruindo de contribuições da Psicodinâmica do Trabalho e das Ciências Sociais. Tanto na França quanto no Brasil, o ofício da docência está exposto a problemas de reconhecimento, apesar das diferenças na organização do sistema educativo e nas condições de exercício do trabalho.

De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2010), a maioria dos alunos dos dois países estuda em escolas públicas. Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, eles são 85% na França e 88,4% no Brasil. O ofício da docência, também em relação ao nível fundamental, é exercido em sua grande maioria por mulheres: na França, elas são 82,4 % e no Brasil, 91,1%. Acrescenta-se que, em ambos os países, os salários são considerados baixos – mesmo levando-se em conta as especificidades de cada um desses contextos.

Vários autores sinalizam que, devido ao fato de a docência ser exercida majoritariamente por mulheres, sobretudo no ensino fundamental, o profissionalismo que tal ofício exige e seu valor são minimizados. Isso porque se pressupõe que a função de educar, associada à mulher na condição de mãe, seria a mesma que aquela mobilizada para a formação de crianças nos espaços escolares (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001; CHOQUET; FORTINO; LINHART, 2010; NEVES et al., 2011).

Mas, para além das semelhanças apontadas, é preciso considerar também algumas discrepâncias entre os contextos da educação no Brasil e na França.

Deficit de reconhecimento e condições precárias de vida e trabalho das professoras do ensino fundamental no Brasil

As transformações sociais a partir de meados do século XIX no Brasil permitiram, por intermédio da expansão do ensino, não apenas que jovens mulheres se inserissem nas escolas dos grandes centros urbanos da época, mas também que estas se tornassem paulatinamente a maioria entre os professores. O Estado, que procurava reduzir os custos dos serviços pelos quais passa a ser responsável, vai empregar uma força de trabalho feminina que chega ao mercado com um preço inferior ao dos trabalhadores masculinos, já que é percebida como pouco qualificada. Desde então, as condições geralmente precárias de trabalho e o incipiente salário pago às professoras sinaliza o quadro de descaso e desvalorização para com o trabalho docente do ensino fundamental (SAFFIOTI, 1976; COSTA, 1995; LOURO, 1998; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001).

Entretanto, a dimensão continental do Brasil é acompanhada de diversidades geográficas, políticas e econômicas, que se refletem em diferenças significativas quanto ao nível de escolaridade dos pais dos alunos e no desempenho destes, assim como nas condições de trabalho, valor dos salários, titulação das professoras e modos de progressão na carreira. Isso porque, ao contrário da França, onde as docentes se inserem em um sistema único de ensino, no Brasil, elas estão sujeitas a diferentes políticas educacionais em função dos vínculos empregatícios que podem assumir, seja com as três esferas de governo (federal, estadual e municipal), seja com a rede privada (ALMEIDA et al., 2013). Vale destacar, ainda, que, diferentemente da França, a rede pública de ensino brasileira é frequentada em sua grande maioria por alunos provenientes de famílias menos favorecidas economicamente (PATTO, 1990; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006; PAPARELLI, 2009).

De acordo com Neves e Seligmann-Silva (2006), com base em estudos desenvolvidos em diversas regiões do país, a jornada de trabalho ultrapassa o prescrito porque as professoras geralmente levam trabalho para casa, o que equivale a horas não remuneradas, tendo também de participar de cursos de formação profissional que acontecem fora da sua jornada. Além disso, a maioria delas tem outra matrícula ou outro contrato de trabalho com o município, escolas públicas estaduais ou privadas. Ainda segundo as autoras, em pesquisa realizada com professoras do município de João Pessoa (PB), a redução das horas livres e,

sobretudo, dos fins de semana explica o acentuado cansaço das professoras na primeira jornada de trabalho (primeiro dia) da semana. As pausas são consideradas insuficientes ou inexistentes, porque durante os intervalos as docentes continuam trabalhando em sala de aula, já que acompanham os alunos retardatários na finalização dos exercícios de classe, ou, nas escolas que não dispõem de inspetores de ensino, elas terminam por realizar também essa função³.

Vale também ressaltar que as professoras das escolas públicas brasileiras, diferentemente da França, além da dupla/tripla jornada de trabalho que realizam em mais de uma escola como forma de aumentar sua remuneração, não têm garantia prevista em lei de tempo remunerado para planejamento de aulas e correção de provas dos alunos. Além do mais, não conseguem desenvolver, na maioria das escolas, um trabalho em equipe pela inexistência de um tempo destinado a esse fim (ARAÚJO et al., 2006; GOMES; BRITO, 2006; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006; NORONHA et al., 2008; SANTOS, 2009).

Segundo Almeida et al. (2013), a implantação, nos últimos vinte anos, de diversos programas no interior das escolas públicas demarca uma nova regulamentação no âmbito educacional, que traz consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, alterando sua natureza e definição (OLIVEIRA, 2004). Essa reestruturação implica polivalência e intensificação do trabalho (tanto no sentido da ampliação das atividades, quanto no do aumento do número de alunos por sala). Ela significa também a incorporação da lógica da empregabilidade e da responsabilização exclusivamente individual das próprias docentes pelo seu sucesso profissional e pelos resultados educacionais (HECKERT; BARROS, 2007; NORONHA et al., 2008; PAPARELLI, 2009).

De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de não letrados entre as pessoas com idade entre 15 anos ou mais em 2009 foi de 9,7% da população, um total de 14,1 milhões de pessoas em relação à 11,5% em 2004. O número de analfabetos funcionais, ou seja, indivíduos incapazes de compreender textos simples, com idade entre 15 anos ou mais, e tendo cursado menos de quatro anos de estudo, foi de 20,3%. Se compararmos as diferentes regiões do Brasil, as taxas mais elevadas de analfabetos com idade de 15 anos ou mais em 2009 são da região Nordeste, com 18,7%. As mais baixas estão concentradas na região Sul

do Brasil, com 5,5%, seguidas de 5,7% na região Sudeste, 8% na região Centro-Oeste e 10,6% na região Norte do país (PNAD, 2009).

Chamamos também a atenção para a taxa de 26,3% de distorção idade-série no ano de 2009 nas escolas públicas municipais brasileiras, indicador que permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à recomendada (BRASIL, 2009)⁴. A questão da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras permanece, assim, um grande desafio⁵. O baixo desempenho dos alunos do ensino fundamental em exames de avaliação nacional como a Prova Brasil⁶ realizados anualmente pelo Ministério da Educação (MEC) parece nos indicar que esse quadro só poderá ser alterado com mudanças radicais nas políticas educacionais e nos aportes e controle dos recursos financeiros. Isso significa, entre outras coisas, que é necessário investir na melhoria das condições de trabalho das professoras, na qualidade de sua formação (básica e continuada), na redução da jornada de trabalho e na realização desta em uma única unidade de ensino. É preciso também que os governos locais implementem pelo menos o piso nacional de salário determinado pelo governo federal para as docentes, como também passem a pagar salários mais dignos. Isso porque, no Brasil, os salários das professoras do setor público são inferiores aos de outras categorias profissionais, mesmo para aquelas que obtiveram um diploma de curso superior (ALMEIDA et al., 2013; PAPARELLI, 2009).

Quanto ao adoecimento, o estudo de Ferreira (2010) sobre aposentadorias por invalidez entre servidores públicos do município do Rio de Janeiro (RJ), de 1997 a 2008, mostrou que 42,2% foram causadas por “transtornos psiquiátricos”. No caso específico das professoras que atuam nas primeiras séries, essa proporção é de 34%.

Vasconcelos (2005), por sua vez, levantou o número de licenças concedidas pela Junta Médica às professoras do ensino público fundamental por adoecimento, no ano de 2003, no município de João Pessoa (PB). O principal motivo de afastamento foi relativo também ao diagnóstico de “transtornos mentais e comportamentais” (16,8%). Em segundo lugar ficaram as doenças do aparelho circulatório (13,8%) e, em terceiro, as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (13,6%).

A partir de dados da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (MG), relativos ao período de maio de 2001 a abril de 2002, Gasparini et al. (2005) apontam que os transtornos

psíquicos ocuparam o primeiro lugar (15%) entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos das professoras do trabalho. Em segundo lugar, aparecem os afastamentos por doenças do aparelho respiratório (12%) e, em terceiro, as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (11%).

Outros estudos sinalizam que, diante das exigências, pressões e constrangimentos no trabalho, as professoras apontam para a presença significativa de um mal-estar (ESTEVE, 1999) evidenciado por sinais generalizados de sofrimento, desânimo, impotência, insegurança em realizar as atividades cotidianas, frustração, manifestações de irritação, esgotamento, estresse e depressão (ARAÚJO et al., 2006; GOMES; BRITO, 2006; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006; VASCONCELOS, 2005; NORONHA et al., 2008; SANTOS, 2009).

A falta de reconhecimento social, uma das queixas mais citadas pelas professoras em diversos estudos, segundo Neves e Seligmann-Silva (2006), é um fio condutor para compreender o modo como elas se situam social e profissionalmente e como essa falta afeta sua identidade e saúde mental (DEJOURS, 2004; 2012).

As professoras se sentem reconhecidas fundamentalmente pelos alunos. Entretanto, o julgamento negativo da parte da sociedade, das Secretarias de Educação, das chefias imediatas e, em particular, dos familiares dos estudantes (que imputam às professoras a responsabilidade pelo *fracasso* das escolas públicas) as incomoda muitíssimo. As profissionais se ressentem coletivamente do fato de não terem seu trabalho visibilizado, reconhecido e valorizado (VASCONCELOS, 2005; GOMES; BRITO, 2006; NORONHA et al., 2008; SANTOS; 2009; NEVES et al., 2010).

Como reação, as professoras desenvolvem estratégias de defesa da saúde e de enfrentamento às exigências, pressões e constrangimentos no/do trabalho (DEJOURS, 2004; 2012), dentre as quais *faltar para não faltar ao trabalho* (para não adoecer) e sair constantemente da sala de aula (VASCONCELOS, 2005; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006; NEVES et al., 2010).

Frente ao cotidiano escolar, diversos estudos apontam também para a ressingularização da situação de trabalho por parte das professoras. Mesmo com todos os obstáculos e adversidades já referidos, elas desenvolvem diariamente modos de regulação do trabalho que deem conta da variabilidade inerente a sua atividade (VASCONCELOS, 2005; GOMES; BRITO, 2006; NEVES;

SELIGMANN-SILVA, 2006; BARROS et al., 2007; NORONHA et al., 2008; SANTOS, 2009; NEVES et al., 2010).

É possível, ainda, às educadoras transformar o sofrimento em prazer, graças à relação afetiva que estabelecem com seus alunos, o que mobiliza e estimula o uso da sua inteligência prática e sua criatividade e confere sentido ao trabalho efetivado (DEJOURS, 2004; 2012).

Lugar e reconhecimento das professoras do ensino fundamental na França

Segundo a OCDE (2010), na França, a faixa etária que abrange mais de 90% da população escolarizada está entre 3 e 17 anos. No Brasil, essa faixa inclui jovens entre 7 e 15 anos de idade. Nessa faixa, o número de horas de ensino obrigatório é relativamente diferente: 800 horas no Brasil, e 926 na França para a faixa de 7-8 anos. Já o número de alunos por sala de aula corresponde a uma média de 27,1 no Brasil e 22,7 na França. Quanto ao número de alunos por professor, a taxa é de 14,3 na França e 22,9 no Brasil.

Se nos dois países as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, como já indicamos, são em sua maioria mulheres, na França, contrariamente ao Brasil, a dinâmica da sua posição na hierarquia social, nas últimas décadas do século XX e início deste, é diferente. Na França, a maioria dos pais dessas professoras é de frações superiores da classe média (CHARLES; CIBOIS, 2010). Sua posição corresponde, portanto, com a gradativa perda salarial, a uma mobilidade descendente, enquanto, no Brasil, a posição de uma parcela considerável das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental reflete uma mobilidade ascendente na trajetória social (ascensão cultural) e de grau de escolaridade em relação a sua família de origem, isso porque tiveram mais oportunidades de estudo do que seus pais (COSTA, 1995; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001).

A questão do mal-estar (ESTEVE, 1999) das professoras na França se explica tanto pela crise das instituições (DUBET, 2002) quanto pelo acesso massivo à escolaridade, que desestabilizou os referenciais de ensino. Uma das dificuldades se deve à necessidade de socialização de jovens que não se integraram às normas sociais correspondentes à escola, sendo que algumas professoras não têm formação para realizar esse trabalho. Assim, apesar dos esforços governamentais

para diminuir o número de crianças por turma, a manifestação do mal-estar se mostra mais crítico nas escolas de bairros populares.

Cacouault e Oeuvarard (2003) também associam o mal-estar das professoras à democratização do acesso à escolaridade, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, já que elas não se sentem em condições de adaptar as atividades a alunos em estágio desigual de aprendizagem. De acordo com esses autores, esse contexto exige que as professoras se mobilizem de forma coletiva para encontrar soluções pedagógicas, porém isso se torna difícil na medida em que há grande rotatividade nas áreas mais críticas.

Choquet et al. (2010) afirmam que o péssimo desempenho escolar de uma parcela dos alunos representa para as docentes um fracasso pessoal e profissional. O sofrimento psíquico das professoras se deve à dúvida sobre a utilidade social de seu trabalho, ao resultado escasso junto aos alunos comparado à implicação envolvida. As docentes, além de se confrontarem com profundas desigualdades sociais, precisam lidar também com uma concepção da criança vista como criança-rei, haja vista que as escolas públicas francesas são frequentadas por crianças de diferentes classes sociais. O questionamento da autoridade da professora e a constatação do “fracasso escolar” podem levar a dúvidas sobre a qualidade do seu trabalho. Entretanto, as autoras sinalizam que as professoras entrevistadas expressaram que fazem o que gostam. Demonstraram que as dificuldades e os constrangimentos, mesmo em ascensão, podem ser vivenciados de forma positiva a partir do momento que tenham espaço para gestão e interpretação coletivas, o que propicia a reconstrução do sentido do trabalho.

Além disso, o mal-estar e o sofrimento docente podem ser associados à progressiva desvalorização da profissão (cocomitante à redução dos salários) que acompanhou sua feminização. Segundo a OCDE (2010), as remunerações das professoras francesas está significativamente abaixo da média dos países investigados (membros da instituição). De fato, a maioria das professoras pertence às camadas inferiores da classe média, diferentemente dos seus pais, tendo em vista os salários e a falta de reconhecimento social da profissão (BERGER, 1979). As tarefas extraescolares, invisíveis aos olhos da sociedade – como a correção de trabalhos, a preparação das aulas e a atualização da formação profissional – favorecem a sensação de invasão crescente da esfera profissional

na vida familiar, contaminando-a (DEJOURS, 2004). Ou seja, além de não se conseguir preservar a vida pessoal, tem-se ainda a impressão dolorosa de não se empenhar o suficiente, sendo as mulheres ainda mais atingidas que os homens.

A pesquisa de Choquet et al. (2010) acerca da saúde de jovens professoras (nascidas entre 1971 e 1982) foi realizada em uma população que contava com 72,8% de mulheres. Essas se declararam desiludidas por falta de reconhecimento social (para 28,9% delas), assim como por falta de apoio e de acompanhamento pela administração para 23,5%. Essa falta de reconhecimento se manifesta, especialmente, nas dificuldades materiais e no mau estado de conservação dos estabelecimentos. Além disso, as diferentes reformas ao longo dos anos desorientam as professoras, de quem se espera, quase sempre, dar conta de novos desafios individualmente, e não coletivamente. Tudo isso resulta em deterioração da imagem de si e em perda de referências profissionais que valorizem e deem sentido ao trabalho.

Uma pesquisa de Cau-Bareille (2009) focalizou as professoras que se encontravam no fim da carreira, indicando também a falta de reconhecimento como fonte de sofrimento e associada à vontade de deixar prematuramente o ofício. As professoras entrevistadas destacaram que o trabalho docente exige grande investimento pessoal, que não é compensado tanto do ponto de vista da mobilização dos alunos e dos resultados alcançados quanto no que se refere ao reconhecimento pelas famílias, pelas instituições e pela opinião pública.

Segundo Gambert e Bonneu (2009), 93% das professoras entrevistadas no estudo que realizaram declararam mal-estar, devido principalmente à falta de reconhecimento profissional (47% dessas). Os outros aspectos evocados referem-se às políticas públicas voltadas para o campo da educação. Isso significa que a falta de reconhecimento é sentida no contexto de uma política incoerente, de um acúmulo de reformas e de um sentimento de descaso da parte do governo. Entretanto, a maioria indicou satisfação quando havia trabalho em equipe.

A vivência do sofrimento (DEJOURS, 2004; 2012) pode ser interpretada também a partir dos resultados da pesquisa de Lantheaume e Hérou (2008). Esses autores mostraram que, na França, o mal-estar e o sofrimento não advêm tanto de uma sobrecarga de trabalho, mas da dúvida sobre as finalidades e perspectivas do trabalho docente. Isso conduz a situações de redefinição das referências e das formas de adaptação a um universo social em contínua mudança. As professoras

contatadas mostraram dificuldade de expressar o sofrimento diante das adversidades do trabalho (“a gente quer fazer bem, mas não pode”). Somente o diagnóstico médico lhes permitiu expressar o que não vai bem: dores nas costas, de cabeça, consumo de ansiolíticos em doses altas. Vale lembrar que, em 2010, o Ministro da Educação anunciou um plano de saúde para as professoras francesas no âmbito de uma política de prevenção contra os riscos psicossociais presentes nos espaços escolares.

As vantagens do ofício foram durante muito tempo consideradas adaptadas ao “estatuto de mulher”, previsto para ser moldado à rotina das crianças, permitindo assim o cuidado de seus próprios filhos. Entretanto, segundo Berger (1979), essas condições deixaram de ser vistas pelas novas gerações como compensatórias ao mal-estar relacionado ao trabalho docente.

Considerações finais

Vimos que há semelhanças e diferenças no que tange às condições de trabalho das professoras francesas e brasileiras, assim como no que se refere à questão do reconhecimento social de seu trabalho.

Através dos estudos aqui convocados, percebemos que na França o mal-estar e o sofrimento das docentes não advêm tanto de uma sobrecarga de trabalho, mas da dúvida sobre as finalidades e perspectivas do trabalho docente, diante das dificuldades encontradas em um cenário de grande defasagem de nível de escolaridade. Há também um acúmulo de reformas somado a um sentimento de descaso da parte do governo, que pode ser compreendido como falta de valorização desse trabalho.

Quanto ao Brasil, a tônica é principalmente dada pelas condições precárias de trabalho, com destaque para a sobrecarga de trabalho, o número considerado elevado de alunos por turma e os baixos salários, que expressam a desvalorização do ofício. Em grande parte das escolas da rede pública brasileira não se considera suficientemente o tempo necessário à realização de encontros para planejamento pedagógico, preparação de aulas e correção de exercícios escolares. Além disso, as professoras precisam complementar sua renda realizando o seu ofício em mais de uma unidade escolar.

Entretanto, observamos que nos dois casos há igualmente um déficit de reconhecimento do trabalho docente expresso pelos salários baixos

(considerando a expectativa das próprias professoras e os dados econômicos relativos aos dois países) e pela não valorização dos esforços realizados no dia a dia de trabalho. Isto é, apesar das dificuldades de atingir resultados positivos no ensino devido à falta de meios para obtê-los, as pesquisas indicam que a grande mobilização das professoras dos dois países no desenvolvimento das atividades de ensino não é reconhecida.

Sabemos que a experiência do trabalho está atravessada pelas relações sociais de sexo, que não se configuram exatamente da mesma forma nas diversas sociedades. Assim, é interessante refletir sobre as convergências e diferenças das formas de expressão do (não) reconhecimento do trabalho à luz das tensões vinculadas à questão de gênero, com sua dinamicidade. A literatura sobre o trabalho exercido majoritariamente por mulheres ressalta sua desvalorização, mas ao confrontarmos contextos tão distintos observamos nuances importantes, que não se justificam apenas por aspectos econômicos e políticos. Por outro lado, embora diversos estudos constatem vivências provocadas e mobilizadas no curso do trabalho e expressas num conjunto de sinais e sintomas de sofrimento e de processos de adoecimento, encontramos também movimentos de resistência e luta contra a insatisfação, a indignidade e a desqualificação decorrentes da organização do trabalho.

Entendemos que não se trata apenas de reações frente ao sofrimento e contra a doença, mas também de uma luta permanente das professoras pela afirmação de si, de sua potência de vida, pela conquista de saúde e prazer. É nessa perspectiva que o reconhecimento dos alunos e o trabalho em equipe se apresentam como fundamentais.⁷

Referências

ALMEIDA, M.R.; NEVES, M.Y.; SANTOS, F.A. Implicações das políticas educacionais nas vivências subjetivas de professoras de escolas públicas. *Cad. Psicol. Soc. Trab.*, v.16, n.2, p.241-258, 2013.

APPLE, M.W. *Trabalho Docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, T.M. et al. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. *Ciênc. Saúde Coletiva*, v.11, n.4, p.1117-1129, 2006.

BARROS, M.E.B. et al. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. *Trab. Educ. Saúde*, v.5, n.1, p.103-124, 2007.

- BERCOT, R. La santé des femmes au travail en France. *Revue Multidisciplinaire sur L'emploi, le Syndicalisme et le Travail*, v.6, n.2, p.26-49, 2011.
- BERCOT, R.; MATHIEU-FRITZ, A. *Le prestige des professions et ses failles*: huissiers de justice, chirurgiens et sociologues. Paris: Hermann, 2008.
- BERGER, I. *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris: PUF, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programas educacionais*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 29 jun. 2012.
- BRITO, J. *Saúde, trabalho e modos sexuais de viver*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- CACOUAULT, M.; OEUVRARD, F. *Sociologie de l'éducation*. Paris: Repères, 2003.
- CAILLÉ, A. *La quête de la reconnaissance un nouveau phénomène social total*. Paris: La Découverte, 2007.
- CAU-BAREILLE, D. *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière*: une approche ergonomique. Paris: Centre d'Études de l'Emploi, 2009 (Rapport de recherche, 56).
- CHARLES, F.; CIBOIS, P. L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée: retour sur une question controversée. *Sociétés Contemporaines*, n.77, p.31-56, 2010.
- CHOQUET, J.; FORTINO, S.; LINHART, D. Atteintes aux métiers, atteintes à la dignité du travail: processus de construction de la pénibilité et résistance. In : ABALLÉA, F ; MIAS, A. (Orgs.). *Colloque Organisation, gestion productive et santé au travail*. Rouen: Université de Rouen et Association Française de Sociologie, p.167-183, 2010.
- COSTA, M.W. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DEJOURS, C. *Trabalho vivo*: trabalho e emancipação. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.
- DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- ESTEVE, J.M. *O mal-estar docente*: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.
- FERREIRA, N.V. *Perfil da aposentadoria por invalidez em servidores públicos municipais do Rio de Janeiro de 1997 a 2008*. 2010. 74p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.
- FRIGOTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAMBERT, P.; BONNEAU, J. *Enseigner en collège et lycée en 2008*. Paris: Ministère de l'éducation Nationale, 2009 (Les Dossiers Evaluations et Statistiques, n.194).
- GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n.2, p.189-199, 2005.
- GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estud. Pesq. Psicol.*, v.1, p.1-14, 2006.

- HECKERT, A.L.C.; BARROS, M.E.B. Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates “possíveis”. *Aletheia*, n.25, p.109-122, 2007.
- HIRATA, H.; KERGOAT, D. Rapports sociaux de sexe et psychopathologie du travail. In: DEJOURS, C. (Org.). *Plaisir et souffrance dans le travail*, tome II. Paris: Éditions de l'Association pour l'ouverture du Champ D'investigation Psychopathologique, p.132-163, 1988.
- HIRATA, H. *Nova divisão sexual do trabalho?* Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.
- HUBERMAN, M. *La vie des enseignants*. Delachaux: Niestlé, 1989.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009.
- LANCMAN, S.; LAERTE, I. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.
- LANTHEAUME, F.; HÉLOU C. *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF, 2008.
- LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MELLO, G.N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MOLINIER, P. *Psychodynamique du travail et identité sexuelle*. 1995. 273p. Thèse (Doctorat et Psychologie) – CNAM, Paris, 1995.
- NEVES, M.Y.; SELIGMANN-SILVA, E. Trabalho docente: precarização e feminização de uma prática profissional. In: ATHAYDE, M. et al. (Orgs.). *Trabalhar na escola? Só inventando prazer*. Rio de Janeiro: IPUB/CUCA, 2001. p. 23-50.
- _____. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estud. Pesqui. Psicol.*, v.6, n.1, p.19-49, 2006.
- NEVES, M.Y.; BRITO, J.; ATHAYDE, M. Mobilização das professoras por saúde. In: RAAB GLINA, D.M.; ROCHA, L.E. (Orgs.). *Saúde mental no trabalho: da teoria à prática*. São Paulo: Roca, 2010. p.248-270.
- NEVES, M.Y. et al. Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: uma convocação teórico-analítica para estudos sobre a saúde das trabalhadoras da educação. In: GOMEZ, C. M.; MACHADO, J.M.; PENA, P. (Orgs.). *Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 495-516.
- NORONHA, M.M.B.; ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trab. Educ. Saúde*, v.6, n.1, p.65-85, 2008.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização, Campinas. *Revista de Educação & Sociologia*, v.25, n.89, p. 1.127-1.144, 2004.

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Regards sur l'éducation 2010: les indicateurs de l'OCDE*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/45926102.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

PAPARELLI, R. *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*. 2009. 194p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SAFFIOTI, H.I.B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

RAMOS, G.P. Fundef versus Fundeb: uma análise introdutória sobre as continuidades e as descontinuidades da política de valorização docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.4, n.1, p.1-11, 2009.

SANTOS, G.B. dos. Os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. *Trab. Educ. Saúde*, v.7, n.2, p.285-304, 2009.

SOUZA, D.T.R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.3, p.477-92, 2006.

VASCONCELOS, A.C.L. *A situação de trabalho e saúde de professoras da primeira fase do ensino fundamental de escolas públicas do município de João Pessoa*. 2005, 241p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

Notas

¹ Referimo-nos aos professores e professoras que compõem o ensino fundamental sempre no feminino devido ao fato de sua maioria ser composta por mulheres. Dessa forma, procuramos tornar visível a divisão sexual do trabalho operada histórica e socialmente.

² Trata-se de uma das etapas da educação básica, que no Brasil recebe a denominação de “ensino fundamental”, mas que equivale nos dois contextos aqui referidos ao ensino ministrado do 1º ao 9º ano.

³ Ver a esse respeito os estudos de Gomes e Brito (2006), Noronha, Assunção e Oliveira (2008) e Santos (2009).

⁴ O cálculo da distorção idade-série é feito no Brasil a partir de dados coletados no Censo Escolar, sendo realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC.

⁵ Para uma discussão acerca de como os problemas estruturais crônicos dos sistemas econômicos, sociais e escolares no Brasil têm por consequência o denominado “fracasso escolar” das crianças socioeconomicamente desfavorecidas, que repetem de ano ou abandonam a escola, ver Patto (1990), Frigotto (2001) e Souza (2006).

⁶ A Prova Brasil tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino ofertado pelo sistema brasileiro de educação básica a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2009).

⁷ R. Bercot e C. Horelloulafarge participaram do levantamento de estudos franceses sobre a problemática em foco. J. Brito e M.Y. Neves participaram diretamente de pesquisas nos estados de Rio de Janeiro e Paraíba sobre a problemática em foco, que subsidiaram em parte o presente texto. A composição do artigo é fruto do Projeto de Cooperação Fiocruz-CNRS (Fundação Oswaldo Cruz e Centre National de la Recherche Scientifique) e objeto de várias discussões presenciais (no Brasil e na França) e virtuais, das quais todas as autoras participaram igualmente. L. Rotenberg e S. Oliveira participaram de sua revisão final, compatibilizando os conteúdos específicos.

Abstract

Health, gender and recognition in the work of teachers: convergences and differences in Brazil and France

This paper is about the recognition of the work done by teachers and its implications on their health in two different economic and social contexts: one from a Latin American Country (Brazil) and another in Europe (France). It is based mainly on the academic contributions of the psychodynamics of work and the social sciences and presents examples from various researches. It can be observed that despite the great differences in teachers' working conditions between the countries, the non-recognition of their work is present in both cases. Low wages (even considering the specificities of each context) and lack of acknowledgement of efforts made in the daily professional routine are a proof of that. However, in France the malaise stems mainly from concerns about the social utility of teachers' work in the face of numerous reforms and lags in educational level of students. In the case of Brazil, the malaise arises especially from precarious conditions of work that signals the devaluation of work, especially the excessive number of students per class and the need for salary supplementation. In both cases, we register the importance given to the recognition by students and teamwork in health preservation.

► **Key words:** recognition; gender; worker's health; teacher; teaching.