

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO E SAÚDE DOS PROFESSORES

ADA ÁVILA ASSUNÇÃO*

DALILA ANDRADE OLIVEIRA**

RESUMO: A centralidade atribuída aos docentes nos processos de reformas educacionais em curso traz novas exigências profissionais com efeitos sobre a sua saúde. Buscando resultados na literatura epidemiológica e ergonômica, este artigo tece relações entre o processo de intensificação do trabalho nas escolas e o tipo de adoecimento dos professores descrito nos estudos atuais. Sobre a intensificação, são mencionados fatores qualitativos, caracterizados pelas transformações da atividade sem o necessário suporte social para acomodar as exigências do trabalho, e fatores quantitativos, relacionados ao aumento do volume de tarefas nas escolas. As evidências trazidas ao texto permitem esboçar as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente calçado em determinantes ambientais e organizacionais e suas implicações sobre a atividade de trabalho na sala de aula.

Palavras-chave: Intensificação do trabalho. Saúde do trabalhador. Trabalho docente. Professor.

WORK INTENSIFICATION AND TEACHERS' HEALTH

ABSTRACT: The centrality given to teachers in the ongoing educational reforms creates new professional demands that affect their health. Seeking results in the literature on epidemiology and ergonomics, this paper suggests relations between the work

* Doutora em Ergonomia, médica do trabalho e professora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail:* adavila@medicina.ufmg.br

** Doutora em Educação, socióloga e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG. *E-mail:* dalila@fae.ufmg.br

intensification process in schools and the types of teachers' illnesses described in current studies. With regard to work intensification, mention is made of both qualitative factors, characterized by changes in activities without the necessary social support to accommodate work requirements, and quantitative factors such as increased work loads in schools. Evidence presented in the text allows for a first explanatory model for the teacher morbidity process, based on environmental and organizational determinants, and their implications for classroom work activities.

Key words: Work Intensification. Worker health. Teaching work. Teacher.

Introdução

As políticas educacionais das últimas duas décadas no Brasil têm sido orientadas pela busca da promoção de justiça social.¹ Desde o início da década de 1990, temos vivido reformas nos sistemas de ensino, seja no âmbito federal, estadual e municipal, no sentido de atenderem às exigências de maior equidade social, ou seja, buscando ampliar o atendimento educacional, estendendo-o aos que não têm acesso e aos que não puderam manter-se na escola. As referidas políticas têm perseguido a universalização do ensino fundamental, a gradativa ampliação do acesso ao ensino médio e, mais recentemente, o atendimento prioritário à educação infantil em creches e pré-escolas mantidas pelo poder público.

Os princípios que orientam essas iniciativas são de promoção da equidade social, buscando a redução das desigualdades sociais, por meio da oferta educativa às populações em situação vulnerável. Ao mesmo tempo em que se espera que a educação possa promover maior mobilidade social a esses indivíduos, capacitando-os para o trabalho formal e regulamentado, ela é dirigida à gestão e disciplina da pobreza (Oliveira, 2000). As políticas educacionais apresentam-se assim na atualidade como políticas de desenvolvimento, no sentido em que buscam a formação da força de trabalho, e ao mesmo tempo como políticas sociais, já que estão dirigidas à distribuição de renda mínima e à assistência.

As reformas educacionais que o Brasil passou a viver a partir dos anos de 1990 ocorrem em um contexto de reforma do Estado em que novas formas de gestão pública são adotadas. A descentralização

administrativa e financeira passa a ser um imperativo na gestão pública, o que resulta em maior desregulamentação e no repasse de obrigações e responsabilidades do âmbito central para o local. Essas reformas trazem uma nova regulação educativa² caracterizada pela centralidade atribuída à gestão escolar – fato observado em outras realidades nacionais: o financiamento *per capita*, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, maior flexibilidade curricular, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar.

As escolas passam a se organizar no sentido das demandas por maior atendimento, seja na ampliação da matrícula, o que exige um número maior de turmas, ou mais alunos por sala de aula, seja na extensão das etapas e modalidades que passam a atender. As escolas obtêm maior autonomia nas suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

As mudanças mencionadas resultam em certa configuração dos sistemas educativos nos seus aspectos físicos e organizacionais, o que vem acompanhado de relativa responsabilização da gestão escolar pela adoção de critérios de eficácia, produtividade e excelência. Assim, observa-se paradoxalmente a noção de justiça social mesclada aos princípios de eficácia que passam a orientar as políticas públicas educacionais, revelando em certa medida um movimento contraditório: a democratização do acesso à escola dá-se ao custo da massificação do ensino.

Pesquisas realizadas no contexto latino-americano (Birgin, 2000; Tiramonti, 2001; Oliveira, 2004; 2006) têm demonstrado que a perseguição de maior equidade social, resultando na incorporação de novos setores sociais aos sistemas escolares em um cenário marcado pela contenção de gastos e restrição de recursos, tem efeitos diretos sobre as condições de trabalho e a remuneração dos docentes, o que pode estar pondo em risco a qualidade da educação.

As exigências apresentadas aos profissionais da educação nesse contexto de nova regulação educativa parecem pressupor maior responsabilização dos trabalhadores, demandando maior autonomia (ou heteronomia) destes, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre a sua realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa.

No caso brasileiro essas demandas chegam às escolas embaladas pela necessidade de implantação da gestão democrática nas escolas públicas, conquista obtida no plano legal a partir da Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), n. 9.394/96. A referida lei amplia o ano letivo de 180 dias para 200 dias, ou 800 horas anuais no ensino fundamental. Apesar de representar uma conquista dos movimentos sociais, a democratização da gestão escolar, com todas as controvérsias a respeito, tem implicado maiores exigências para os docentes.

A LDB n. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes.

Processos anteriormente em marcha explicam os ajustes nos dispositivos legais, pois estavam em curso novas formas de organização do trabalho escolar em decorrência da ampliação e complexidade assumidas pela escola no final do século passado. Essa reconfiguração da organização escolar tem implicado a emergência de novas funções e a reorientação de obrigações e tarefas antes destinadas a tradicionais cargos e funções no interior do processo de trabalho docente (Oliveira, 2004). Constatções dessa natureza justificam investigações interessadas em compreender a reestruturação do trabalho docente e seus efeitos sobre a saúde dos profissionais que atuam nas escolas. Em um artigo de revisão, Lüdke e Boing (2007) citam as análises de Lantheaume (2007) sobre o trabalho docente contemporâneo. Efeitos negativos sobre a saúde dos docentes decorreriam de fatores como a massificação da educação, a desregulação, a redefinição de tarefas, os quais, no conjunto, seriam indicadores da ausência de definição sobre o que seria um “bom trabalho” e da fraqueza dos debates sobre estas questões.

A fim de incrementar o debate, pergunta-se: no cenário atual do setor educativo no Brasil as mudanças organizacionais estariam provocando a intensificação do trabalho docente? Inclinando-se a responder positivamente a esta questão, este artigo discute, à luz do conceito de intensificação, as particularidades do trabalho docente e dos professores, em especial.

Estudos epidemiológicos destacam fortes associações entre as condições de trabalho e a insatisfação, cujos desdobramentos, entre outros

fatores, explicam o perfil de morbidade dos grupos estudados. Visando compreender os resultados das associações estatísticas, análises ergonômicas no lócus da sala de aula mostraram-se úteis para dar visibilidade ao esforço dos sujeitos implicados nas metas e nos objetivos das reformas educativas.

Este artigo buscar interpretar de maneira combinada os resultados de estudos contemporâneos originados de ambas as fontes, epidemiológicas ou ergonômicas, para problematizar as articulações entre as dimensões do fenômeno de intensificação e a saúde dos professores. Em outros termos, as relações identificadas entre um polo (intensificação) e outro (saúde) serão tratadas no desenvolvimento da hipótese relativa à centralidade atribuída aos docentes nos processos de mudança, a qual traz novas exigências para esses trabalhadores, com efeitos sobre suas condições de trabalho.

Dimensões da intensificação do trabalho docente

A categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia (Oliveira, 2006).

Em estudo realizado na rede municipal de ensino fundamental de Montes Claros (MG), Noronha (2001) destaca o caso da professora que estava ministrando aulas para 170 alunos distribuídos em diferentes turmas. Quando entrevistada, a professora relatou que diariamente corrige em torno de 32 a 34 cadernos. Para dar conta de tal tarefa, a estratégia adotada pela professora invade sua vida extratrabalho: ela corrige os cadernos no ônibus, enquanto aguarda atendimento em alguma fila e até na hora da “cervejinha”. Sua colega é enfática: “Não paro. Da hora em que eu entro, eu não paro na escola... sempre que tenho uma horinha, estou fazendo uma atividade...”. Seriam situações cotidianas, *modus operandi*, senso de responsabilidade?... Sob a ótica das relações sociais e de produção, caracterizariam um processo de intensificação do trabalho?

A intensificação do trabalho pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção. Mudanças organizacionais no bojo da evolução dos sistemas e de suas reformas também podem gerar mecanismos de intensificação do trabalho. Mas é no âmbito da atividade que o processo de intensificação se expressa, pois cabe ao trabalhador regular os efeitos da ampliação da complexidade ou do aumento do número de tarefas a serem realizadas na mesma unidade temporal por uma mesma pessoa ou equipe (Melchior, 2008).

As mensurações não são suficientes para abarcar o processo de intensificação do trabalho. Para Davezies (2007), o foco sobre as mudanças qualitativas deve ser privilegiado em detrimento de análises puramente quantitativas, pois a intensificação diz respeito não somente à expansão e ao acúmulo de constrangimentos de tempo durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do serviço, do produto e, de maneira global, do trabalho. Sob essa ótica, está embasada a análise da intensificação tanto em termos qualitativos, caracterizados pelas transformações da atividade sob pressão temporal, quanto em termos quantitativos, relacionados ao aumento do volume de tarefas.

Os mecanismos de intensificação parecem ocorrer no magistério público no Brasil, sobretudo se consideramos a diversidade das condições encontradas na multiplicidade de redes municipais e estaduais que comporta. Regulação, controle e avaliação por competências fazem parte das mutações do emprego e do trabalho industrial e chegam às escolas sem considerar os princípios educativos tampouco as realidades que distinguem o ensino básico do ensino médio (Lüdke & Boing, 2007).

Os professores são extremamente demandados no seu trabalho e com frequência se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da escola (Oliveira, 2006). Segundo Lüdke e Boing (2007, p. 1.188), “as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais”.

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou

mesmo por sua experiência progressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam.

No cenário de reformas educacionais, as transformações socioeconômicas interferem na escola e estimulam o desenvolvimento de estratégias específicas de gestão do trabalho. As transformações organizacionais expressam-se, como lembram Terssac e Lompré (1996), em um conjunto de regulamentos e incitações, de dispositivos explícitos e obrigações implícitas, os quais se imbricam mais ou menos harmoniosamente com as regras em vigor. Os modos de gestão da carreira centrados no indivíduo convivem com o estímulo ao trabalho coletivo, à cooperação, à descentralização e autonomia local. Os exemplos referidos a seguir permitem evidenciar outras contradições entre o nível de centralização que as políticas educacionais apresentam, sobretudo no que se refere a sua formulação e regulação, ainda que exercidas pelo monitoramento a distância, e o reforço dos níveis de controle dos sujeitos nas escolas. Contradições desse tipo são reguladas, por vezes, pelo trabalhador, em situação de urgência, incidindo sobre o modo operatório e degradando as condições de trabalho.

Com base nos conhecimentos em ergonomia, sabe-se que, no curso da ação, o trabalhador decide sobre o modo operatório, a depender dos objetivos gerais da tarefa e daqueles objetivos que ele elabora para adaptar as suas operações ao quadro temporal e aos imprevistos que surgem derivados da variabilidade do objeto e dos processos (Theureau, 1990). Em situação de urgência (evento inesperado ou quando as tarefas se sobrepõem), o modo operatório possível é aquele mais rápido. Ora, trabalhar sob pressão temporal pode desfavorecer o desenvolvimento de estratégias de autoproteção à saúde, como buscar a postura mais confortável, permanecer sentado com o dorso apoiado, evitar abuso vocal. É possível também que o modo operatório mais rápido implique abandonar investimentos em direção à maior aproximação do aluno e das suas

necessidades, denotando perda da qualidade e sensação de trabalho inacabado ou objetivo não alcançado.

Em pesquisa realizada, Assunção (2005) registra a presença em sala de aula de uma criança prostrada, em febre, aguardando a comunicação com a sua família. A professora dividia-se entre desenvolver o seu plano de aula, tentar (por meio de seu próprio telefone celular) encontrar os familiares e observar atenta aos movimentos e ao estado geral da criança. Não havia na escola uma enfermaria ou um dispositivo de rápido contato com o centro de saúde mais próximo. O caso exemplifica a contradição entre a assistência global à criança *versus* ausência de meios. Contradições desse tipo marcam o processo de intensificação, pois estar atento aos múltiplos sinais, incluindo o estado de saúde da criança, e desenvolver um conteúdo acarreta articular de outra maneira as dimensões afetivas, cognitivas e físicas mobilizadas no curso da ação.

Em um dia normal de trabalho a professora às vezes se vê às voltas com a aplicação de flúor nos dentes das crianças, realizando o registro da presença dos alunos nos formulários específicos do Programa Bolsa-Escola, encaminhando-os em fila para exames oftalmológicos, prestando orientações nutricionais, atendendo a convocatória para a vacinação. Tais atividades, que se apresentam como rupturas da tarefa docente diária, entrecruzam-se modificando o plano de aula.

Nas situações mencionadas são provocadas interrupções da tarefa principal, como a exposição de um tema específico ou a construção do raciocínio matemático, requerendo da professora recursos para regular *a quente*, pois os eventos que se sobrepõem concorrem com a atividade diretamente relacionada ao conteúdo que está sendo trabalhado. A professora terá de desenvolver estratégias, em regime de urgência, para evitar a perda completa do controle da classe (Noronha, Assunção & Oliveira, 2008).

Os estudos ergonômicos são convergentes quanto à dificuldade em retomar o rumo após a interrupção por alguma operação de cunho extraclasse (Noronha, 2001; Vianello, 2006). Em consonância, as autoras estudaram grupos diferentes e chegou-se à mesma conclusão: os fatores externos ao desenvolvimento do conteúdo didático colaboram para a perturbação da relação professor-aluno-turma.

Ainda em termos qualitativos, a intensificação pode decorrer da padronização dos procedimentos. Formulários de registro de avaliação

do aluno, quadros de frequência, catálogos de atividades com as famílias e suas comunidades envolvem procedimentos padronizados e são encarados pelos professores como excesso de burocracia (Noronha, 2001).

As propostas pedagógicas de orientação humanistas têm como premissa acolher o aluno, respeitando a sua singularidade e reconhecendo as suas necessidades e particularidades. Dito de outro modo, a despeito de os critérios de formação de turmas basearem-se em aspectos homogêneos, tais como a idade ou o grau de proficiência dos alunos, a semelhança quanto à faixa etária e quanto ao fato de frequentar a mesma classe não remete o professor a esperar semelhanças entre os alunos no tocante ao estágio do desenvolvimento cognitivo-emocional. Mas, se as estratégias pedagógicas tomam cada vez mais por base a singularidade do aluno, pelo menos em tese, não seriam esperadas condições – aulas compartilhadas e turmas flexíveis – para atender ao aluno individualmente e ensinar coletivamente? Em relação a esse aspecto, o depoimento de uma professora, colhido por Vianello (2006), traz-nos elementos para a reflexão, veja-se:

Os alunos querem que você explique individualmente, saem do lugar, não aceitam que você explique como uma turma. Por causa dos porquês, tem que pegar na mão (...). Acho que a atenção individualizada controla a disciplina (...). É uma correria, as turmas são diferentes, não têm um desempenho semelhante, alguns mais fracos e isso tudo demanda uma variedade de ações. Tem dia que esqueço até o que fiz.

Fatores extraescolares também modulam a atividade de trabalho. De acordo com os professores, os pais hoje valorizam mais a educação e são mais exigentes. Contraditoriamente, no entanto, valorizam menos os professores e têm menos tempo para educar e acompanhar os filhos. Os relatos colhidos por Noronha (2001) trazem indícios irrefutáveis quanto à mencionada contradição:

É difícil trabalhar com estas crianças (...) elas são difíceis e eu me sinto bem cansada (...) eu tento conversar com eles, só que às vezes foge ao controle e a gente grita (...) às vezes o aluno foge tanto, mas tanto, da disciplina que a gente tem de pegar pelo braço (...) quando os pais vêm, eles falam que não têm como, se a gente quiser até bater, porque eles não têm como controlá-los em casa.

Os alunos levam para a escola traços da violência que enfrentam na comunidade, como é o caso da professora que encontra uma arma

desmontada na mochila de um adolescente. Uma professora “escondeu” nos cômodos do quintal de sua casa o aluno ameaçado pelo tráfico de drogas. A professora começa a desconfiar de que o comportamento tranquilo (inabitual naquele aluno) pode ser decorrente do uso excessivo de medicamentos e, talvez, por intenção dos parentes na tentativa de acalmá-lo (Assunção, 2005).

Como elucidado por Gatti et al. (1994), o docente está envolvido em uma teia de relações com outras pessoas, alunos, colegas, funcionários, pais. Os resultados apresentados pelas autoras permitem afirmar que as boas relações no trabalho escolar são o principal fator de satisfação dentro do magistério. Acrescente-se o desenvolvimento de habilidades relacionais com alunos, pais dos alunos, igreja e comunidade para controlar as situações de violência bastante documentadas em estudos e relatórios oficiais (Schonfeld, 2001; UNESCO, 2007). Para Silva (2007), é plausível supor uma relação da violência com outros elementos, entre eles a “erosão do prestígio” dos professores, e identificar imbricações com o fenômeno da intensificação. Na Alemanha, concomitantemente à elevada carga de trabalho, ressaltou-se uma proporção elevada dos sujeitos avaliados com relatos de vivências de indultos, ameaças, atos de vandalismo cometidos pelos alunos. Ademais, os pais foram mencionados como fonte de eventos adversos no ambiente da escola (Bauer et al., 2007).

Assumir e responsabilizar-se pelos casos enumerados transforma a atividade docente. A carga de trabalho é dobrada, tendo em vista a pressão temporal, pois são necessários investimentos não apenas para desenvolver planos de aula, mas também para elaborar ou garantir a interface com a comunidade ou os demais órgãos do sistema educacional. Professores sugerem que certos procedimentos em sala de aula sejam destinados a psicólogos ou a assistentes sociais, argumentando a dificuldade de um único protagonista estar preparado para todas as abordagens (Assunção, 2005).

Em termos quantitativos, contrariamente às expectativas de expansão dos cargos, assiste-se a uma compressão do efetivo e, em consequência, ao aumento do volume de tarefas para os trabalhadores presentes nas escolas. Nota-se o seguinte paradoxo: a ampliação das funções da escola, comentada anteriormente, dá-se em um regime de redução do número de efetivos. Apesar do volume e da heterogeneidade das demandas

que alunos e comunidades aportam à escola, funções de auxiliar de ensino, bibliotecária, ajudante de secretaria e pedagogo costumam ser exercidas por apenas um profissional, sendo comum a ausência de todo esse pessoal no dia-a-dia da escola (Silva, 2007).

A introdução das tecnologias da informação e comunicação traz efeitos sobre o efetivo escolar. Por um lado, a intensa informatização acarretou uma redução de postos de trabalho no setor administrativo (tesouraria, cobrança, departamento pessoal etc.). Por outro lado, a informática educativa gerou novos postos de trabalho apesar de restringir o acesso às novas ferramentas apenas aos grupos especializados em ambientes informatizados (Lüdke & Boing, 2004).

Apesar dos acordos em níveis nacional e estaduais de referência para critérios de formação de turmas, em geral em torno de 30 alunos por sala para o ensino fundamental, sabe-se das dificuldades em se manter esses limites já que eles dependem de fatores diversos que nem sempre são controláveis. A fusão de turmas no decorrer do ano letivo, em função do elevado número de abandono e evasão, tem sido uma estratégia utilizada por redes de ensino (Oliveira & Augusto, 2007). A superlotação de salas é mais frequente nas escolas públicas de educação básica do que se esperava, o que reflete em problemas no plano qualitativo, já que a necessidade de responder a maior contingente impede os professores de considerar as individualidades e necessidades do aluno, tão ressaltadas pelas modernas pedagogias que estão no centro das reformas educativas.

A gestão da sala de aula é considerada dependente da *expertise* pedagógica e das competências individuais e de relacionamento dos docentes, e pouca ênfase é dada às situações objetivas de trabalho. Exemplificando, no plano pedagógico está previsto trabalho em grupo. Contudo, a desproporção entre o número de alunos e o espaço físico gera perturbações na condução da atividade pedagógica.

As ausências dos professores que foram convocados para tarefas outras na estrutura escolar, ou afastados por doença, provocam reordenamento do trabalho na escola. Os profissionais presentes terão de lidar com o aumento do volume de trabalho ao receberem em suas salas os alunos do colega que se ausentou. Os professores entrevistados por Silva (2007) têm a impressão de “guardar” aluno quando substituem a ausência do colega. Improvisos e criação de atividades em tempo real

causam-lhes a sensação, segundo os seus dizeres, de “bombeiros para apagar incêndio” ou “gaiatos jogados na sala”. Atividades dessa natureza são resultado dos improvisos dos “substitutos” no lugar do esperado ensino programático. Em realidade, na ausência do professor os alunos passam a fazer qualquer atividade para se manterem mais ou menos disciplinados dentro das escolas. Estas são situações que trazem consequências diretas para o rendimento ou aproveitamento dos alunos.

Os professores convivem com a fragilidade da relação de seus alunos com o processo de aprendizagem, pois a abertura da escola a novos contingentes da população trouxe problemas inusitados. As restrições de acesso do universo familiar à cultura escolar e o consumo de produtos culturais de massa sob o signo da imagem e do som estão na base dos comportamentos alheios aos objetivos pedagógicos. Superar essa realidade é crucial para a motivação do aluno, que precisa ser convencido da importância do seu esforço para vencer as dificuldades e abrir-se para a dedicação (Barrère, 2002).

Gollac e Volkoff (2001) situam o fenômeno da intensidade do trabalho em uma abordagem global das relações de trabalho e de relações sociais, de dominação e de contrapoderes. Os autores alertam para o risco de abordagens cunhadas sob o determinismo econômico, entendendo que as escolhas organizacionais, a definição de produtividade, os critérios de gestão e avaliação são objetos de lutas sociais. Nesta direção, o modelo de gestão do trabalho pode criar bloqueios ou facilitadores de estratégias de regulação da carga de trabalho.

Resumindo, a gestão atua sobre os recursos humanos, gerando mais tarefas e exigindo um perfil flexível em detrimento de adequações ou de medidas facilitadoras como recursos materiais (microfones, salas de vídeo, ambiente multimeios), dimensionamentos qualitativo (habilidades e formação dos membros da equipe) e quantitativo do efetivo, projeto da sala de aula etc. Ou em outros casos, dependendo do modelo de gestão adotado pelas redes de ensino ou pelas escolas, pode resultar em práticas que bloqueiam a criatividade dos professores e interferem até mesmo na aprendizagem do aluno. Nos dizeres da professora entrevistada por Noronha (2001), há limites em sua autonomia, porque, muitas vezes, terá de trabalhar de uma forma contrária àquela mais apropriada, segundo a sua experiência com os alunos, para o nível e o estágio de aprendizagem do aluno.

Os indicadores de saúde expressam o processo de intensificação de trabalho

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente.

De modo geral, para responder às múltiplas demandas, os trabalhadores elaboram estratégias operatórias que resultam em hipersolicitação do corpo, bastante exposta nos estudos que buscam compreender prevalência elevada de disfonia no grupo de docentes (Vianello, Assunção & Gama, 2008).

Os professores são considerados os profissionais com mais alto risco para o desenvolvimento de distúrbios vocais e apresentam maior prevalência de queixas vocais específicas quando comparados com os outros profissionais. Pelo menos um em cada três professores refere que dar aulas produz efeito vocal adverso e, na amostra dos autores, muitos sujeitos reduziram as suas atividades laborais em razão do problema de voz (Roy et al., 2003).

O uso intensivo da voz foi referido por 97% dos sujeitos em um estudo epidemiológico de corte transversal que investigou 747 professoras da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista (BA) (Araújo et al., 2008).

No inquérito epidemiológico realizado na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, apenas 33%, em uma amostra de 2.103 professoras, não mencionaram sintomas vocais em um período de 15 dias. Os resultados enfatizaram 15% de disfonia provável e 52% de disfonia possível, de acordo com os critérios utilizados para a análise da amostra (Medeiros, Barreto & Assunção, 2008).

A prevalência de 67% de disfonia na amostra do inquérito de Belo Horizonte é coerente com a avaliação do ruído ambiental nas escolas. É comum o esforço do professor em sobrepor a intensidade de sua voz ao ruído ambiental. Thibeault et al. (2004), em uma amostra de professores de Utah e Iowa, ressaltaram as várias fontes de ruído que se associavam aos distúrbios vocais: ruídos de ventiladores, aparelhos

de ar condicionado e de aquecimento, ruídos transmitidos de fora dos prédios escolares, barulhos de outras salas de aula e ruídos das próprias crianças em sala.

O uso de recursos dependentes da qualidade vocal para manifestar sua autoridade e exercer influência na relação com seus alunos (Dragone et al., 1999) pode levar à hipersolicitação vocal. Os estudos ergonômicos acentuam como as professoras modificam a qualidade vocal por meio de modulações variadas: execução de diversos tipos de voz e ajustamentos motores dos órgãos fonoarticulatórios, ambos nocivos para a saúde vocal (Vianello, Assunção & Gama, 2008).

As estratégias de aceleração, entre elas a hipersolicitação vocal, mobilizadas para realizar a atividade podem alterar o estado geral dos sujeitos. Cronicamente cansados, o padrão e a qualidade do sono e a disposição para o desfrute do lazer e a prática de hábitos saudáveis encontram-se fragilizados. No estudo de Lerner et al. (1994), os grupos menos expostos a atividades ocupacionais consideradas estressantes apresentaram mais vitalidade e melhor funcionamento físico e social quando comparados com os grupos de sujeitos expostos a atividades ocupacionais mais estressantes.

O controle do indivíduo sobre o próprio trabalho foi salientado como fator que reduz o nível de estresse e o risco de doenças cardiovasculares e doenças crônicas. Johnson et al. (1995) referenciaram que o aumento da demanda no trabalho está associado a mais insatisfação com o trabalho e subsequente desordem psiquiátrica; e que altos níveis de recursos sociais e individuais estão associados a nível mais baixo de insatisfação e de desordens psiquiátricas.

Quando entrevistadas, as professoras referem uma espécie de culpa quando não é possível conduzir a sala como gostariam ou quando a meta estipula um cenário menos prazeroso do que aquele criado por elas em outra situação mais controlada por elas próprias (Neves & Silva, 2006; Noronha, Assunção & Oliveira, 2008).

Lüdke e Boing (2004) lembram que o professor estabelece elos entre os diversos saberes sobre o mundo e é capaz de compreender as diferentes interpretações que lhes foram dadas. Por conhecer os seus alunos, o professor pode situá-los em seu contexto sócio-histórico. Para isso, o professor decodifica, lê, compreende e explica textos, situações, intenções e sentimentos. Como cumprir a sua missão em um ambiente carente de meios e de recursos?

Na abordagem dos efeitos sobre a saúde, Clot (2006) expõe a distinção entre a atividade realizada e a atividade real, sendo esta relacionada àquilo que não pôde ser feito, mas que não se pode abolir da perspectiva do sujeito, como é o caso da professora que lamenta a ausência de um cenário adequado para desenvolver as suas atividades didáticas. A atividade impedida ou contrariada também requer esforços internos ao indivíduo e pode gerar riscos de adoecimento. Nos dizeres de Davezies (2007), seriam os custos da intensificação do trabalho.

Segundo Noronha, Assunção e Oliveira (2008), as professoras, depois de intervirem inúmeras vezes para separar brigas de alunos em sala de aula, deixam, outras vezes, de dar atenção ao fato. Ou seja, há um momento em que elas ignoram os eventos de indisciplina, parecendo expressar uma estratégia para lidar, no seu limite, com o cansaço e os seus efeitos. O aparente desligamento seria uma manifestação de sofrimento diante de uma situação que requereu à exaustão a sua energia?

O sofrimento diz respeito ao espaço de liberdade que pode existir entre o ser humano e a organização do trabalho. Nesse espaço, são possíveis a negociação e as invenções do trabalhador sobre a organização do trabalho na tentativa de adaptá-lo às suas necessidades. Quando são estreitas as margens para a adaptação desejada, é possível a eclosão de um sofrimento mental, tornando o indivíduo fragilizado e mais susceptível ao adoecimento. As manifestações sintomáticas variam desde um sentimento de insatisfação e frustração chegando até uma angústia difusa e um profundo sentimento de culpa e impotência (Dejours, 1993).

Nas últimas décadas, os registros de licenças do trabalho por motivos de saúde na categoria dos professores, em diferentes países, identificam a maior prevalência de distúrbios mentais quando comparados com os outros grupos de doenças comunicadas nas declarações médicas (Assunção, 2003; Dimitrov, 1991; Esteve, 1999).

Os dados sobre afastamento do trabalho por doença não autorizam a estabelecer associações diretas desses problemas com o trabalho desenvolvido pelos professores. Contudo, tais fatores são indicadores que permitem elaborar hipóteses articuladas às cargas de trabalho mencionadas anteriormente. O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento. Pode-se supor, ainda, que a hipersolicitação em regime de urgência o teria levado a ultrapassar ou a deixar de reconhecer o seu próprio limite, expondo-o aos riscos de adoecimento.

Assunção (2003) informou que os transtornos psíquicos ocupam o primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos (16%) na rede municipal de ensino em Belo Horizonte. As doenças do aparelho respiratório ocupam o segundo lugar (12%) e as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (10%) permanecem em terceiro lugar entre os diagnósticos que provocaram afastamento do trabalho.

O estudo de Siqueira e Ferreira (2003) enfatizou resultados semelhantes. Com o objetivo de investigar o absentéismo docente no ensino fundamental, as autoras estudaram as professoras das séries iniciais da rede pública de ensino da cidade de Florianópolis (SC), pela análise dos prontuários dos docentes que se afastaram do trabalho para tratamento de saúde. Constatou-se que as causas mais frequentes geradoras desses afastamentos foram, em ordem decrescente: as doenças do aparelho respiratório, os problemas do aparelho locomotor, os problemas de saúde na família e problemas psicológicos e/ou psiquiátricos. Embora na pesquisa referida os transtornos psíquicos ocupem o quarto lugar nas causas de afastamento do trabalho em docentes, ainda assim se encontram entre os mais prevalentes, bem como os problemas respiratórios e do aparelho locomotor.

A frequência de riscos para desenvolver transtornos mentais detectada entre os docentes pesquisados em Vitória da Conquista (BA) foi duas vezes maior que na população geral, sem diferença significativa entre homens e mulheres (Delcor et al., 2004). Outros estudos sobre a saúde dos professores nos diversos níveis de ensino, realizados na Bahia, também constataram prevalências elevadas de riscos para transtornos mentais em docentes (Araújo et al., 2003; Silvany-Neto et al., 2000). Resultados semelhantes foram encontrados em avaliações com docentes em outros países. Tuettmann (1991), na Austrália, realçou prevalência de transtorno mental de 44,6% em professores do ensino secundário.

A prevalência (51%) de indivíduos em risco de apresentar transtornos mentais, no inquérito de Belo Horizonte (Assunção et al., no prelo) foi muito superior àquela registrada em pesquisas realizadas na população geral em outras localidades do país, reforçando o caráter alarmante do problema. Os resultados mostraram que essas alterações são mais frequentes nos professores que informaram uso de medicamentos para depressão/ansiedade, pequena ou razoável possibilidade de serem criativos, pouco ou razoável tempo para preparação de aulas,

vivência de episódio de agressão na escola, relatos compatíveis com dissonância e exposição a ruído elevado e insuportável.

Tennant (2001) esclarece os tipos de transtornos psíquicos relacionados ao trabalho. Em sua maioria, estão presentes quadros depressivos, nervosismo, abuso de bebidas alcoólicas, sintomas físicos sem explicação e cansaço mental, com sérias consequências para o desempenho profissional e impacto cada vez mais forte na função familiar, além de serem responsáveis por elevados custos sociais.

Sabe-se que os transtornos psíquicos são associados aos fatores estressores ambientais. Estudo realizado em Hong Kong (Chan, 2003) também mostrou que a profissão de ensinar é altamente estressante. Aproximadamente um terço dos professores pesquisados apresentou sinais de estresse e *burnout*³ entre os principais problemas de saúde. Quanto a esses, Kagan (1989) identifica cinco categorias que agrupam os fatores potencialmente estressantes no ambiente ocupacional da escola: a) falta de apoio administrativo (percebem que o diretor tem pouca consideração pelos problemas da sala de aula); b) a relação com os alunos (sentimento de incapacidade para motivar ou controlar os alunos); c) a relação com os colegas (percebem animosidade na relação com os colegas e distribuição desigual das tarefas entre os pares); d) excesso de trabalho (percebem excesso de expectativa da gestão quanto ao volume de tarefas a serem realizadas por eles); e) insegurança financeira (salários inadequados e discrepantes em face do grau de responsabilidade da sua missão).

Dimitrov (1991) avaliou 69,5% dos professores de uma região da Bulgária. Os resultados evidenciaram elevada taxa de morbidade (número de casos por mil trabalhadores) por distúrbios mentais (DM) e por doenças do sistema nervoso (DSN), associados ao nível de ensino no qual o entrevistado estava inserido, sendo, respectivamente, 266 DMS e 58 DSNs no nível elementar e 246 DMS e 72 DSNs no ensino de nível médio. O autor alerta para os efeitos indesejados sobre a qualidade do processo educativo e sobre a saúde dos docentes envolvidos. Nesta direção, propôs medidas preventivas dirigidas a melhorar o ambiente psicológico das escolas, racionalizar o regime de trabalho/descanso, regular a carga de trabalho, eliminar os excessos de carga de trabalho extraclasse e implantar política de vigilância para os distúrbios mentais na categoria docente.

Pithers e Fogarty (1995) citam pesquisas nas escolas da Austrália, as quais salientaram, naquela década, estressores relacionados ao tamanho

das salas, às demandas administrativas e a conflito e ambiguidade na realização das tarefas em relação à gestão da escola. Mencionam também o papel em relação à comunidade, a falta de reconhecimento, as precárias condições materiais e ambientais (ruído, isolamento geográfico), a perda de controle e autonomia, deficiências de comunicação e demandas emocionais do ensino diante das diferenças culturais e sociais dos alunos. Os autores relatam os resultados dos estudos britânicos realizados na década de 1990, segundo os quais as principais predisposições dos distúrbios mentais e da insatisfação dos professores seriam a carga de trabalho e o relacionamento com a hierarquia escolar.

Cinco fatores foram bastante mencionados nas investigações nas décadas recentes: a) mau comportamento do aluno; b) relações debilitadas com os colegas, diretores e familiares dos alunos; c) pressão temporal; d) perda do reconhecimento da profissão; e) carga de trabalho extensiva (Dussault et al., 1999; Kagan, 1989).

Considerações finais

As políticas educacionais das últimas décadas provocaram mudanças que causaram grande impacto sobre a organização e a gestão escolar. A expansão da escolaridade e a conseqüente universalização do ensino fundamental nas redes públicas brasileiras trouxeram um maior contingente para o sistema educativo e maior complexidade das demandas apresentadas à escola. Essas demandas chegaram à escola sem que as condições objetivas de atendimento fossem adequadas à nova situação, o que tem resultado em intensificação do trabalho docente.

A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade.

Não é recente a identificação da intensificação do trabalho como fator estressante presente nas escolas. No entanto, continuam atuais as questões que justificaram estudos desde os anos de 1980 em outros países.

Em suma, o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. Essas evidências sustentam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente, calcado em determinantes ambientais e organizacionais, e suas influências sobre a atividade de trabalho: aceleração ou impedimento, como apresentado anteriormente.

Recebido em maio de 2009 e aprovado em julho de 2009.

Notas

1. Seguindo os princípios firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e reafirmados em Dacar, em 2000, de educação para a equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo.
2. Sobre a realidade inglesa, cf. Ball (2002); sobre a França, cf. Derouet (2006); sobre o Chile, cf. Medina e Kelly (2001).
3. A síndrome de *burnout* é um tipo de estresse de caráter duradouro, sendo considerada por Maslach e Jackson (1981) uma reação à tensão emocional crônica por lidar excessivamente com pessoas.

Referências

ARAÚJO, T.M. et al. Saúde e trabalho docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 37, p. 183-212, 2003.

ARAÚJO, T.M. et al. Fatores associados a alterações vocais em professoras. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 6, p. 1229-1238, 2008.

ASSUNÇÃO, A.A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

ASSUNÇÃO, A.A. *Ensinar em condições precárias: efeitos sobre a saúde; relatório de estudo exploratório*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

ASSUNÇÃO, A.A. et al. *Prevalence of common mental disorders in basic education teachers in Belo Horizonte, Brazil*. (no prelo).

BALL, S.J. Grandes políticas, um mundo pequeno: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, M. (Org.). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, 2002. p. 103-128.

BARRÈRE, A. *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Paris: L'Harmattan, 2002.

BAUER, J. et al. Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives Occupational and Environmental Health*, Berlin, v. 80, n. 5, p. 442-449, 2007.

BIRGIN, A. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Comp.). *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil; promulgada em 5 de outubro de 1988. Vade mecum. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez 1996.

- CHAN, D.W. Hardiness and its role in the stress-burnout: relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching & Teacher Education*, Oxford, v. 19, n. 4, p. 381-395, 2003.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DAVEZIES, P. Intensification. Danger: le travail rétréci. *Revue Santé et Travail*, n. 57, p. 30-33, 2007.
- DEJOURS, C. *Travail usure mentale: de la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris: Bayard, 1993.
- DELCOR, N.S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-203, 2004.
- DEROUET, J.L. Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral: recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, v. 32, n. 1, p. 7-23, 2006.
- DIMITROV, I. Neurological morbidity in teachers. *Folia Medica*, Prodiv, v. 33, n. 3, p. 28-35, 1991.
- DRAGONE, M.L.S. et al. O desgaste vocal do professor: um estudo longitudinal. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 50-56, jun. 1999.
- DUSSAULT, M. et al. Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological Reports*, Missoula, n. 84, p. 843-946, 1999.
- ESTEVE, J.M. *Malestar docente*. Barcelona: Paidós, 1999.
- GATTI, B.G.; ESPOSITO, Y.L.; SILVA, R.N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, 1994.
- GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. Intensité et fragilité. In: JEANNOT, G.; VELTZ, P. *Le travail entre l'entreprise et la cite*. Paris: Éditions de l'Aube, 2001.
- JOHNSON, J.F. et al. The psychosocial work environment of physicians: the impact of demands and resources on job dissatisfaction

and psychiatric distress in a longitudinal study of Johns Hopkins Medical School Graduates. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, Baltimore, v. 37, n. 9, p. 1151-1159, 1995.

KAGAN, D.M. Inquiry mode, occupational stress, and preferred leadership style among American elementary school teachers. *Journal Social Psychology*, Washington, DC, v. 129, n. 3, p. 297-305, 1989.

LANTHEAUME, F. Mal-estar docente ou crise do ofício?: quando o “belo trabalho” desaparece e é preciso “trabalhar de corpo e alma”. *Fórum Sociológico*, Lisboa, n. 15-16, p. 141-156, 2007.

LERNER, D.J. et al. Job strain and health-related quality of life in a national sample. *American Journal of Public Health*, Boston, v. 84, n. 10, p. 1580-1585, 1994.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

MASLACH, C.; JACKSON, S.E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, v. 2, p. 99-113, 1981.

MEDEIROS, A.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. Voice disorder (dysphonia) in public school female teachers working in Belo Horizonte: prevalence and associated factors. *Journal of Voice*, Saint Louis, v. 22, n. 6, p. 676-87, 2008.

MEDINA, S.A.; KELLY, E.P. Professionnalisme et procès de formation: l'expérience latino-américaine. *Éducation et Sociétés*, Paris, v. 2, n. 6, 2001.

MELCHIOR, J.-P. L'intensification du travail: une atteinte à l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux. In: LINHART, D. *Pourquoi travaillons-nous?: une approche sociologique de la subjectivité au travail*. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2008. p. 159-182.

NEVES, M.Y.R.; SILVA, E.S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.

NORONHA, M.M.B. *Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do Ensino Fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais*. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

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, MG. *Trabalho, Educação & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 65-86, 2008.

OLIVEIRA, D.A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D.A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

OLIVEIRA, D.A.; AUGUSTO, M.H.G. *A questão docente no Brasil*; relatório técnico de pesquisa. Buenos Aires: FLAPE, 2007.

PITHERS, R.T.; FOGARTY, G.J. Symposium on teacher stress: occupational stress among vocational teachers. *Br J Educ Psychol*, Leicester, v. 65, p. 3-14, 1995.

ROY, N. et al. Three treatments for teachers with voice disorders: a randomized clinical trial. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Rockville, v. 46, n. 3, p. 670-688, 2003.

SCHONFELD, I.S. Stress in 1st-year women teachers: the context of social support and coping. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, Washington, DC, v. 127, n. 2, p. 133-168, 2001.

SILVA, F.J. *A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVANY-NETO, A.M. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino, Salvador, Bahia. *Revista Baiana Saúde Pública*, Salvador, v. 24, p. 42-56, 2000.

SIQUEIRA, M.J.T.; FERREIRA, E.S. Saúde das professoras das séries iniciais; o que o gênero tem a ver com isso? *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003.

TENNANT, C. Work-related stress and depressive disorders. *Journal Psychosomatic Research*, New York, v. 51, n. 5, p. 697-704, 2001.

TERSSAC, G.; LOMPRÉ, N. Pratiques organisationnelles dans les ensembles productifs: essai d'interprétation. In: SPERANDIO, J.C. *L'ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain*. Toulouse: Octarés, 1996. p. 49-66.

THEUREAU, J. Cours d'action et savoir-faire. In: CHEVALLIER, D. *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1990. p. 43-60.

THIBEAULT, S.L. et al. Occupational risk factors associated with voice disorders among teachers. *Annals of Epidemiology*, New York, v. 14, n. 10, p. 786-792, 2004.

TIRAMONTI, G. Sindicalismo docente e reforma educativa na América Latina na década de 1990. *PREAL*, Santiago (Chile), n. 19, 2001.

TUETTMANN, E. Teaching: stress and satisfaction. *Issues in Educational Research*, New South Wales, v. 1, p. 31-42, 1991.

UNESCO. Expert meeting "Stopping violence in schools: what works?". *Report*, Paris, 27-29 jun. 2007.

VIANELLO, L. *O uso da voz em sala de aula: o caso dos professores readaptados por disfonia*. 2006. Dissertação (mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VIANELLO, L.; ASSUNÇÃO, A.A.; GAMA, A.C.C. Estratégias implementadas para enfrentar as exigências vocais da sala de aula: o caso das professoras readaptadas por disfonia. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 163-170, 2008.